PROGRAMME CANADIEN
DE MONITEURS À TEMPS PARTIEL
PROGRAMME CANADIEN
DE MONITEURS À TEMPS PLEIN
PROGRAMME
DES ASSISTANTS BRITANNIQUES

RAPPORT D'ÉVALUATION

Michèle Savard
Louise Laforce
Guy Dumas
Jean Moisset
Antoine Baby

Québec

PROGRAMME CANADIEN
DE MONITEURS À TEMPS PARTIEL
PROGRAMME CANADIEN
DE MONITEURS À TEMPS PLEIN
PROGRAMME
DES ASSISTANTS BRITANNIQUES

RAPPORT D'ÉVALUATION

Michèle Savard
Louise Laforce
Guy Dumas
Jean Moisset
Antoine Baby

Cette étude d'évaluation a été rendue possible grâce à la participation financière du Secrétariat d'État du Canada et du ministère de l'Education du Québec. Ce dernier a, en outre, assumé la responsabilité de voir à la réalisation des travaux. A cette fin, un mandat a été confié au LABRAPS de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, lequel a l'entière responsabilité du contenu scientifique et technique des travaux.

Dépôt légal: quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-13995-X

REMERCIEMENTS

Cette étude n'aurait pu être réalisée sans l'appui et la collaboration des nombreux responsables qui nous ont permis l'accès à leurs établissements. Nous remercions donc les autorités des Ministères de l'Éducation dans les trois provinces: Québec, Ontario et Colombie-Britannique, les chefs des départements de langue dans les universités et cégeps du Québec, ainsi que les autorités scolaires oeuvrant au niveau des commissions scolaires et des écoles, tant au Québec qu'en Ontario et en Colombie-Britannique.

Nos remerciements vont particulièrement à toutes les catégories de personnes qui nous ont permis de les rencontrer et qui se sont prêtées aux entrevues: administrateurs, enseignants, moniteurs et assistants, étudiants et élèves.

Nous tenons également à remercier les personnes suivantes qui ont collaboré à la collecte des données à titre d'interviewer: Sarah Bélanger, Carole Clément, Marie-Josée Dutil, Odette Filteau, Michèle Mainguy, Lise Robert, Josée Roy et Jean Trudel. Merci, de plus, à Sylvie Morel pour son apport au traitement informatique des données quantitatives.

Finalement, nous remercions le personnel de secrétariat du LABRAPS: Johanne Cazes, Carole Nadeau, Edith Nicolle et Louise Tremblay.

TABLE DES MATIERES

Pages

REMERCIEMENTS i

TABLES DES MATIERES ii

LISTE DES TABLEAUX..... xiii

LISTE DE SCHÉMA..... xvi

PREMIERE PARTIE: POSITION DU PROBLEME ET MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 1 - INTRODUCTION

1.1 Aperçu historique 1

1.1.1 Le programme des monitrices et des moniteurs de langues secondes (MLS)..... 1

1.1.1.1 Les objectifs 1

1.1.1.2 Administration 3

1.1.1.3 Les moniteurs et les monitrices 4

1.1.1.3.1 L'admissibilité 4

1.1.1.3.2 Recrutement et sélection 4

1.1.1.3.3 Tâche 6

1.1.1.3.4 Rémunération 9

1.1.1.3.5 Formation et information 10

1.1.1.4 Rapport de la coordonnatrice ou du coordonnateur national 12

1.1.1.5 Effectifs 16

1.1.2 Le programme des monitrices et des moniteurs à temps plein (MTP) 18

1.1.2.1 Les monitrices et moniteurs 19

1.1.2.1.1 L'admissibilité 19

1.1.2.1.2 Recrutement et sélection 19

1.1.2.1.3 Tâche 20

1.1.2.1.4 Rémunération 21

1.1.2.1.5 Formation et information 22

1.1.2.2 Rapport de la coordonnatrice ou du coordonnateur national 23

1.1.2.3 Effectifs 25

1.1.3 Le programme des assistants britanniques 26

1.1.3.1 Les objectifs 26

1.1.3.2 Les assistants 27

1.1.3.2.1 Admissibilité et sélection 27

1.1.3.2.2 Tâche et rémunération 29

1.1.3.2.3 Formation et information 29

1.2 Pertinence de l'étude 30

1.2.1 Raisons reliées au rôle de l'évaluation 30

1.2.2 Raisons liées à la place des assistants et des moniteurs dans l'enseignement des langues secondes 31

1.2.3 Les programmes d'assistants et de moniteurs pris comme modèles de soutien aux enseignants 32

CHAPITRE 2 - SITUATION DE LA RECHERCHE

2.1 Le mandat confié par le M.E.Q. 33

2.1.1 Analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des assistants britanniques 34

2.1.2 Étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et d'inter-

vention du même type 35

2.1.3 Rendre compte de l'utilité de ces programme 36

2.1.4 Examiner l'opportunité d'apporter des changements aux programmes et préciser la nature de ces derniers 38

2.1.5 Montrer la pertinence de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets 38

2.1.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme "modèles" à des secteurs autres que celui des langues secondes 39

2.2 Le contexte social, culturel, économique et politique 39

2.2.1 La situation au Québec 39

2.2.2 La situation en Ontario 45

2.2.2.1 Données démographiques générales 46

2.2.2.2 Données démographiques scolaires 49

2.2.2.3 Dispositions législatives particulières 50

2.2.2.4 Les structures scolaires 51

2.2.2.5 Rapport entre groupe majoritaire et groupe minoritaire ... 52

2.2.3 La situation en Colombie-Britannique 52

2.2.3.1 Données socio-démographiques 53

2.2.3.2 Services culturels et éducatifs 56

2.2.4 Bilinguisme et programme de moniteurs et de monitrices de langues secondes 57

2.3 Le cadre théorique de la recherche 58

2.3.1 La perspective organisationnelle 59

2.3.1.1 L'autonomie des acteurs 60

2.3.1.2 Importance de l'analyse du vécu 61

2.3.1.3 Les effets pervers 64

2.3.2 Limites de la "perspective organisationnelle" 65

2.3.2.1 Cueillette des données et objectifs de l'approche 65

2.3.2.2 L'analyse stratégique et l'étude des déterminismes sociaux 68

2.3.3 Quelques usages des théories des conflits 69

2.3.3.1 Objectifs de l'éducation bilingue et de l'apprentissage des langues secondes 70

2.3.3.2 Langue maternelle et langue seconde 72

2.3.3.3 Attitudes face à la communauté culturelle de la langue seconde 72

2.3.3.4 Autres effets possibles du programme sur la formation et l'emploi 74

CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE

3.1 Rappel des objectifs et données pertinentes à l'étude 77

3.2 Jalons méthodologiques et instruments de collecte des données 78

3.3 Population à l'étude et échantillon sélectionné 84

3.4 Déroulement des opérations 94

3.5 Modalités de traitement et d'analyse 95

3.6 Portée et limites de l'étude 96

DEUXIEME PARTIE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

INTRODUCTION: LE PLAN DE PRÉSENTATION ET D'ANALYSE 99

CHAPITRE 4 - LE PROGRAMME A TEMPS PARTIEL

4.1 Ordre d'enseignement universitaire 103

4.1.1 Fournir une analyse détaillée de la tâche des moniteurs 104

4.1.1.1 Les universités francophones 104

4.1.1.2 Les universités anglophones 107

4.1.1.3 Comparaison des institutions francophones et des institutions anglophones 109

4.1.2 Étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en œuvre de programmes d'action et d'interventions du même type 110

4.1.2.1 Les universités francophones 111

4.1.2.2 Les universités anglophones 116

4.1.3 Rendre compte de l'utilité de ces programmes 119

4.1.3.1 Atteinte des objectifs 119

4.1.3.2 Satisfaction face aux objectifs officiels du programme M.L.S. 122

4.1.3.3 Effets souhaitables non prévus 122

4.1.4 Les améliorations à apporter au programme 123

4.1.4.1 La sélection des moniteurs 123

4.1.4.2 L'accueil et l'intégration des moniteurs 124

4.1.4.3 La formation des moniteurs 124

4.1.4.4 L'utilisation des moniteurs 125

4.1.4.5 Le matériel 126

4.1.4.6 La rémunération 127

4.1.4.7 La durée du programme 129

4.1.5 Montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets 129

4.1.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes 130

4.2 Ordre d'enseignement collégial 131

4.2.1 Fournir une analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des monitrices 131

4.2.2 Étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et d'intervention du même type 133

4.2.2.1 Cégep anglophone 133

4.2.2.2 Cégep francophone I 136

4.2.2.3 Cégep francophone II 143

4.2.3 Rendre compte de l'utilité de ces programmes 145

4.2.3.1 Atteinte des objectifs du programme 146

4.2.3.2 Satisfaction face aux objectifs officiels du programme M.L.S. 148

4.2.3.3 Effets souhaitables non prévus 148

4.2.4 Les améliorations à apporter au programme 149

4.2.4.1 La sélection des moniteurs 149

4.2.4.2 L'accueil et l'intégration des moniteurs 149

4.2.4.3 La formation des moniteurs 150

4.2.4.4 L'utilisation des moniteurs 150

4.2.4.5 Le matériel 151

4.2.4.6 La rémunération 151

4.2.4.7 La durée du programme 152

4.2.5 Montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets 152

4.2.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes 153

4.3 L'ordre d'enseignement secondaire 153

4.3.1 Fournir une analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des assistants 154

4.3.1.1 La tâche des moniteurs au Québec 154

4.3.1.2 La tâche des moniteurs en Ontario 160

4.3.1.2.1 Les institutions anglophones 161

4.3.1.2.2 Les institutions francophones 162

4.3.1.2.3 Comparaison des écoles anglophones et des écoles francophones de l'Ontario 165

4.3.1.3 La tâche des moniteurs en Colombie-Britannique 165

4.3.2 Étudier la dynamique du programme 170

4.3.2.1 La dynamique du programme au Québec 170

4.3.2.2 La dynamique du programme en Ontario 172

4.3.2.3 La dynamique du programme en Colombie-Britannique 173

4.3.3 Rendre compte de l'utilité du programme 178

4.3.3.1 Atteinte des objectifs du programme 178

4.3.3.1.1 Atteinte des objectifs au Québec 178

4.3.3.1.2 Atteinte des objectifs du programme en Ontario .. 180

4.3.3.1.3 Atteinte des objectifs du programme en Colombie-Britannique 182

4.3.4 Les améliorations à apporter au programme 185

4.3.5 Montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets 186

4.3.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes 189

CHAPITRE 5 - PROGRAMME DES MONITEURS A TEMPS PLEIN (MTP)

5.1 Fournir une analyse détaillée de la tâche des monitrices et moniteurs 191

5.1.1 La Colombie-Britannique 192

5.1.2 L'Ontario 196

5.2 Étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et d'intervention du même type . 198

5.2.1 La Colombie-Britannique 198

5.2.2 L'Ontario 204

5.3 Rendre compte de l'utilité du programme 207

5.3.1 Atteinte des objectifs du programme 207

5.3.1.1 Par rapport à l'amélioration des apprentissages en français oral chez les élèves 207

5.3.1.2 Par rapport à l'amélioration des apprentissages en langue seconde chez les moniteurs 208

5.3.1.3 Par rapport aux échanges culturels entre les principaux participants: moniteurs et élèves 209

5.3.2 Satisfaction des utilisateurs face aux objectifs du programme des M.T.P. 210

5.3.3 Effets souhaitables non prévus 210

5.4 Améliorations à apporter au programme 211

5.4.1 Admissibilité et sélection 211

5.4.2 Accueil 212

5.4.3 Formation et information 212

5.4.4 Rôle et tâche 213

5.4.5 Matériel didactique 214

5.4.6 Rémunération 214

5.4.7 Durée du mandat 215

5.5 Montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets 215

5.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes 215

CHAPITRE 6 - LES ASSISTANTS BRITANNIQUES

6.1 Fournir une analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des assistants 220

6.2 Étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et d'intervention du même type .. 225

6.2.1 Les raisons qui ont motivé les institutions à participer au programme 225

6.2.2 La sélection des assistants 226

6.2.3 L'accueil et la formation des assistants et leur intégration au milieu .. 227

6.2.4 Les attentes des enseignants face aux assistants 228

6.2.5 Niveau de participation des divers intervenants et types de relations qui s'établissent entre eux 229

6.2.6 Niveau de structuration et d'encadrement de la tâche des assistants .. 230

6.2.7 Satisfaction des divers intervenants face au programme 230

6.3 Rendre compte de l'utilité de ces programmes 231

6.3.1 Atteinte des objectifs 231

6.3.2 Satisfaction face aux objectifs officiels du programme des assistants britanniques 232

6.3.3 Effets souhaitables non prévus 233

6.4 Les améliorations à apporter au programme 233

6.4.1 La sélection des assistants britanniques et des écoles 233

6.4.2 L'accueil et la sélection des assistants britanniques 234

6.4.3 La formation des assistants 235

6.4.4 L'utilisation des assistants 235

6.4.5 Le matériel utilisé 235

6.4.6 La rémunération 236

6.4.7 La durée du programme 236

6.5 Montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets 237

6.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui de langues secondes 237

CHAPITRE 7 - LES INCIDENCES SOCIO-CULTURELLES DU MONITORAT EN LANGUE SECONDE (M.L.S., M.T.P., ASSISTANTS BRITANNIQUES).

7.1 L'impact des facteurs socio-économiques sur l'apprentissage des langues secondes 240

7.1.1 Objectifs de l'éducation bilingue et de l'apprentissage des langues secondes 241

7.1.2 Attitudes face à la communauté culturelle et à la langue seconde 241

7.2 Objectifs de l'éducation bilingue au Canada 242

7.2.1 La situation au Québec 244

7.2.1.1 Atteinte des objectifs de l'éducation bilingue 244

7.2.1.2 Attitudes face à la communauté culturelle et à la langue seconde 246

7.2.1.3 Les mesures politiques actuelles sont-elles suffisantes? 249

7.2.2 La situation en Ontario 250

7.2.2.1 Atteinte des objectifs de l'éducation bilingue 250

7.2.2.2 Attitudes face à la communauté culturelle et à la langue

seconde 251

7.2.3 La Colombie-Britannique 256

7.2.3.1 Objectifs de l'éducation bilingue 256

7.2.3.2 Attitudes face à la langue et à la culture française 256

CHAPITRE 8 - CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

8.1 Le point de départ de la recherche 259

8.1.1 Résumé de la problématique et des objectifs 259

8.1.2 Perspectives théoriques 262

8.1.3 Aspects méthodologiques 263

8.2 Le point d'arrivée de la recherche: Conclusions et recommandations 264

8.2.1 La tâche des moniteurs 264

8.2.2 La dynamique de l'organisation des "programmes" 267

8.2.3 L'utilité des programmes 269

8.2.4 Les améliorations à apporter au programme 270

8.2.5 Pertinence de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets 272

8.2.6 Applicabilité des programmes à des secteurs autres que celui des langues secondes 273

8.3 La place des moniteurs de langues secondes dans l'organisation du travail . 274

BIBLIOGRAPHIE 279

ANNEXE A - RAPPORT DE TERRAIN 282

ANNEXE B - SCHÉMAS D'ENTREVUES 296

ANNEXE C - QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTS/ES 329

ANNEXE D - DIRECTIVES GÉNÉRALES DONNÉES AUX INTERVIEWERS POUR LES ENTREVUES 338

ANNEXE E - LES ÉCHELLES D'ATTITUDE 342

ANNEXE F - ANALYSE DE CONTENU: IDÉES ET ACTIVITÉS ... 370

LISTE DES TABLEAUX

		Pages
Tableau 1.1	Programme des moniteurs à temps partiel	15
Tableau 1.2	Effectifs du programme des moniteurs de langue seconde	17
Tableau 1.3	Traitement des moniteurs à temps plein	21
Tableau 1.4	Programme des moniteurs à temps plein	24
Tableau 1.5	Effectifs du programme des moniteurs à temps plein	25
Tableau 2.1	Nombre et pourcentage de la population de langue maternelle française en Ontario selon la région	47
Tableau 2.2	Taux de stabilité linguistique et de bilinguisme selon l'âge et le groupe linguistique en Ontario	48
Tableau 2.3	Taux de bilinguisme selon la langue maternelle au Canada, au Québec et en Colombie-Britannique - 1971 et 1981	55
Tableau 3.1	Distribution de la population de l'étude (1984/85)	85
Tableau 3.2	Échantillon théorique par école, cégep ou université, selon la langue de l'institution	89
Tableau 3.3	Échantillon théorique de sujets selon la langue seconde et le niveau du système scolaire (Québec, moniteurs à temps partiel) ...	90
Tableau 3.4	Échantillon théorique de sujets dans le volet du programme des assistants britanniques au Québec (commission scolaires, temps plein)	91
Tableau 3.5	Échantillon théorique des sujets selon la langue et le volet (temps partiel/temps plein). L'échantillon est toujours de niveau secondaire	92
Tableau 3.6	Échantillon théorique des suejts selon le volet (temps partiel/temps plein) - niveau secondaire - français langue seconde	93

Tableau A.1	Échantillon réel des sujets selon la langue seconde et le niveau du système scolaire (Québec, moniteurs à temps partiel)	285
Tableau A.2	Échantillon réel pour les assistants britanniques (Québec)	286
Tableau A.3	Durée des entrevues au Québec	288
Tableau A.4	Échantillon réel des sujets selon la langue seconde et le volet (temps partiel/temps plein). L'échantillon est toujours de niveau secondaire	291
Tableau A.5	Durée des entrevues en Ontario	292
Tableau A.6	Échantillon réel des sujets selon le volet (temps partiel/temps plein) - niveau secondaire - français langue seconde	293
Tableau A.7	Durée des entrevues en Colombie-Britannique	295
Tableau E.1	Anxiété dans la classe	346
Tableau E.2	Attitude vis-à-vis de l'apprentissage de la langue seconde	346
Tableau E.3	Niveau d'instrumentalité	347
Tableau E.4	Niveau d'intégration	347
Tableau E.5	Niveau d'anxiété des étudiants de niveau secondaire selon l'occupation du père (%)	349
Tableau E.6	Niveau d'anxiété des assistants britanniques selon l'occupation du père (%)	349
Tableau E.7	Niveau d'anxiété des étudiants selon le niveau de scolarité du père (%)	350
Tableau E.8	Niveau d'anxiété des étudiants de niveau secondaire selon le niveau de scolarité du père (%)	351
Tableau E.9	Niveau d'anxiété des étudiants de niveau universitaire selon le niveau de scolarité du père (%)	351
Tableau E.10	Niveau d'anxiété des étudiants francophones selon le niveau de scolarité du père (%)	352
Tableau E.11	Niveau d'anxiété des étudiants anglophones selon le niveau de scolarité du père (%)	352
Tableau E.12	Niveau d'anxiété des étudiants selon la scolarité de la mère (%)	353
Tableau E.13	Niveau d'anxiété des étudiants du secondaire selon le niveau de scolarité de la mère (%)	353
Tableau E.14	Niveau d'anxiété des francophones selon la scolarité de la mère (%)	354

Tableau E.15 Niveau d'anxiété des anglophones selon la scolarité de la mère (%). 355

Tableau E.16 Niveau d'anxiété des étudiants francophones selon le sexe 355

Tableau E.17 Niveau d'anxiété des étudiants anglophones du milieu secondaire selon la province d'origine 356

Tableau E.18 Degré d'anxiété des étudiants québécois du niveau secondaire selon la langue (du questionnaire) 357

Tableau E.19 Niveau d'anxiété des étudiants anglophones du Québec selon le niveau scolaire (%) 357

Tableau E.20 Attitude face à l'apprentissage de la langue seconde selon la langue du questionnaire (%) 358

Tableau E.21 Attitude face à l'apprentissage de la langue seconde selon la langue maternelle (%) 359

Tableau E.22 Attitude des étudiants du niveau secondaire face à l'apprentissage de la langue seconde selon la langue maternelle (%) 359

Tableau E.23 Attitude des étudiants du Québec face à l'apprentissage de la langue seconde selon la langue maternelle (%) 360

Tableau E.24 Attitude des étudiants face à l'apprentissage de la langue seconde selon l'origine ethnique de la mère (%) 360

Tableau E.25 Attitude des étudiants du niveau secondaire face à l'apprentissage de la langue seconde selon l'origine ethnique de la mère (%) 361

Tableau E.26 Niveau d'instrumentalité associé par les étudiants du niveau secondaire à l'apprentissage de la langue seconde selon la langue maternelle (%) 362

Tableau E.27 Niveau d'instrumentalité associé par les étudiants du niveau secondaire à l'apprentissage de la langue seconde selon l'origine ethnique de la mère (%) 363

Tableau E.28 Niveau d'instrumentalité associé à l'apprentissage de la langue seconde par les étudiants "anglophones" selon l'origine ethnique de la mère (%) 364

Tableau E.29 Niveau d'instrumentalité associé à l'apprentissage de la langue seconde par les étudiants québécois de langue française selon le niveau scolaire (%) 364

Tableau E.30 Niveau d'intégration associé à la connaissance de la langue seconde selon la langue du questionnaire (%) 365

Tableau E.31 Niveau d'intégration associé à la connaissance de la langue seconde selon la langue maternelle (%) 366

Tableau E.32 Niveau d'intégration associé, par les étudiants du niveau secondaire, à la connaissance de la langue seconde selon la langue maternelle (%) 366

Tableau E.33 Niveau d'intégration associé à la connaissance de la langue seconde selon l'origine ethnique du père (%) 367

Tableau E.34 Niveau d'intégration associé à la connaissance de la langue seconde selon l'origine ethnique de la mère (%) 367

Tableau E.35 Niveau d'intégration associé, par les étudiants du niveau secondaire, à la connaissance de la langue seconde, selon l'origine ethnique du père (%) 368

Tableau E.36 Niveau d'intégration associé par les étudiants de niveau secondaire, à la connaissance de la langue seconde, selon l'origine ethnique de la mère (%) 368

Tableau E.37 Niveau d'intégration associé, par les étudiants du secondaire, à la connaissance de la langue seconde selon la province d'origine (%) 369

Tableau E.38 Niveau d'intégration associé, par les étudiants du secondaire au Québec, à la connaissance de la langue seconde sleon la langue (du questionnaire) (%) 369

Tableau F.1 Les activités rémunérées 373

Tableau F.2 Les activités générales 375

LISTE DE SCHÉMA

Pages

Schéma 2.1 L'analyse de la tâche et les relations entre intervenants 64

PREMIERE PARTIE: POSITION DU PROBLEME ET MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Le but général du présent chapitre est d'exposer les raisons qui ont conduit à l'opportunité de réaliser cette étude qui portera sur une évaluation du programme canadien des monitrices et moniteurs de langues secondes ainsi que du programme des assistants britanniques. Dans un premier temps, nous tracerons un apercu historique de chacun des programmes concernés: le programme des moniteurs de langues secondes, le programme des moniteurs à temps plein, et le programme des assistants britanniques. Cet aperçu présentera les objectifs de ces programmes et en expliquera le fonctionnement prévu par les administrateurs. Il fournira également une idée de l'évolution des effectifs dans chaque programme. Dans un second temps, nous dégagerons les raisons qui motivent cette étude.

1.1 Aperçu historique

1.1.1 Le programme des monitrices et des moniteurs de langues secondes (MLS)

1.1.1.1 Les objectifs

C'est dans le contexte de la politique fédérale de promotion du bilinguisme qu'il faut situer l'origine et le maintien du programme des monitrices et moniteurs de langues secondes.

En juillet 1969, le Parlement fédéral, avec l'appui de tous les partis, adopte la *Loi sur les langues officielles*, qui confère à l'anglais et au français un statut, des droits et des privilèges égaux comme langues du Parlement et du gouvernement du Canada. Quelques mois plus tard, en janvier 1970, le gouvernement fédéral accepte, dans la foulée de la Loi sur les langues officielles, de subventionner dans l'ensemble du pays une partie de l'enseignement dans la langue de la minorité et de l'enseignement de la langue seconde. Les renouvellements d'ententes entre le Secrétariat d'État et les provinces se sont succédés

depuis cette époque afin d'encourager les provinces à améliorer les services et les programmes visant l'enseignement dans la langue de la minorité et l'enseignement de la langue seconde. Parallèlement à ce programme de subventions, en 1973 le Secrétariat d'État lance avec la collaboration des provinces, le Programme des monitrices et moniteurs de langues secondes (MLS). Le Secrétariat d'État assure le financement du programme et les provinces se chargent de l'administration en liaison avec le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), (CMEC).

Dès son lancement, le programme avait pour objectifs:

1° "de contribuer à améliorer au Canada la qualité de l'apprentissage des langues secondes (en particulier, l'expression orale) en offrant aux étudiants des institutions d'enseignement l'occasion de pratiquer régulièrement leur langue seconde avec l'aide d'un moniteur de langue seconde qui maîtrise cette langue et qui travaille sous la surveillance d'un professeur".

2° "d'offrir au moniteur de langue seconde l'occasion d'améliorer ses connaissances dans sa langue seconde par des contacts suivis avec le milieu linguistique et culturel de la province où il étudie et travaille "[1].

A ces objectifs d'apprentissage de la langue seconde, tant de la part de l'élève et de l'étudiant que du moniteur, il faut ajouter un objectif d'apprentissage culturel de part et d'autre également. Cet objectif est clairement inscrit dans la définition du moniteur incluse dans le contrat initial et dans ceux qui ont suivi:

> "moniteur de français désigne une personne d'expression française inscrite à plein temps dans une institution d'enseignement post-secondaire d'une province autre que celle de son domicile, qui fournit une assistance à temps partiel à un professeur dans l'apprentissage de l'expression orale, de la compréhension auditive et de la culture du français dans une institution d'enseignement où le français est enseigné comme langue seconde[2].

Ces objectifs sont demeurés les mêmes depuis le début du programme en 1973. Ils sont toujours ceux poursuivis en 1985. Depuis 1977, un deuxième volet s'est ajouté au programme des MLS: il s'agit de moniteurs pour francophones en milieux mino-

---

1 Contrat et entente entre le Secrétariat d'État et le Secrétariat du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, signé à Ottawa, le 12 juillet 1973.

2 Une définition correspondante du moniteur d'anglais est également incluse.

ritaires. Ces moniteurs travaillent auprès d'élèves ou d'étudiants dans un établissement à l'extérieur du Québec où le français est la langue d'enseignement. Ce volet fonctionne es - sentiellement comme celui des moniteurs de langue seconde, sauf qu'il vise des objectifs différents étant donné qu'il s'adresse à une clientèle dont le français est censé être la langue maternelle. La présente étude ne prendra pas en compte ce volet du programme. Nous nous limiterons aux moniteurs de langue seconde.

1.1.1.2 Administration

L'administration du programme des monitrices et des moniteurs s'exerce aux niveaux national, provincial et local. Au niveau national, la responsabilité administra - tive est confiée au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). Celui-ci nom - me un coordonnateur national qui exerce son mandat en collaboration avec les coordon - nateurs du programme dans chacune des provinces et dans les territoires du Nord Ouest et du Yukon. C'est au niveau national qu'il revient d'assurer la mise en place et la bonne marche du programme dans son ensemble. A cet effet, c'est à ce niveau qu'on fixe les cri - tères de sélection des monitrices et des moniteurs, ainsi que leur répartition provinciale; on y veille à la publicité du programme, administre les ressources financières et détermine les conditions d'exercice de la fonction de moniteurs; de plus, on y assume dans une certaine mesure un rôle d'animation et d'information pédagogique. C'est au coordonnateur national qu'il revient d'assurer le suivi du programme et de faire un rapport annuellement.

A l'échelon provincial, l'administration du programme des MLS comprend: la gestion provinciale du programme, la sélection des candidats au moyen d'entrevues, la répartition et l'affectation des moniteurs dans les institutions des divers ordres d'enseigne - ment (primaire, secondaire et post-secondaire). L'administration provinciale est également responsable de la formation des moniteurs affectés sur son territoire, ainsi que de la prépa- ration de pochettes socio-culturelles à l'intention des monitrices et des moniteurs qui ont domicile sur son territoire et qui exercent leur fonction ordinairement dans une autre pro - vince.

Au niveau local, c'est-à-dire celui de la commission scolaire ou de l'institu - tion, il existe bien sûr une part de gestion des moniteurs en tant que "personnel" rémunéré et ayant une fonction à remplir dans l'institution. Toutefois, le principal rôle adminsitratif local est de superviser et d'encadrer le travail des moniteurs. Il arrive également que le

coordonnateur provincial fasse appel à certains responsables administratifs locaux pour participer à la sélection des candidats et prendre en charge des stages de formation légère.

1.1.1.3 Les moniteurs et les monitrices

1.1.1.3.1 L'admissibilité

Deux conditions sont requises pour être admis à poser sa candidature au poste de moniteur ou de monitrice: être canadien ou canadienne, immigrant ou immigrante reçu[3] et être inscrit comme étudiant à temps plein dans un établissement post-secondaire (au Québec, ce doit êtrre une université). Dans la plupart des cas, l'étudiant ou l'étudiante doit s'inscrire dans une province autre que celle de son domicile mais on admet cependant qu'un certain nombre (dont le quota provincial est fixé à 25%) s'inscrivent dans un établissement de leur province.

1.1.1.3.2 Recrutement et sélection

Les personnes intéressées posent leur candidature auprès du coordonnateur provincial de leur lieu de domicile. Les critères selon lesquels sont évaluées les candidatures doivent être les mêmes d'une province à l'autre puisque le secrétariat du CMEC, en accord avec les ministères provinciaux de l'Éducation, les détermine et veille à les appliquer uniformément. Les candidats sont informés de ces critères par le biais de brochures préparées par le CMEC. Parmi les principaux critères retenus, notons:

- la langue maternelle du candidat doit être le français ou l'anglais, sauf dans le cas d'un candidat qui, de l'avis du ministère de l'Éducation de sa province, a pour langue première l'une ou l'autre de ces langues[4].

---

3 Ce programme est également accessible aux hommes et aux femmes. Dans le texte, lorsque seule la forme masculine est employée, elle réfère aux personnes des deux sexes et ne se veut aucunement préjudiciable.

4 Cf. Brochure intitulée: *Programme des moniteurs de langues officielles 1984-1985*, p. 3.

° à aptitudes égales, la préférence est donnée aux étudiants qui poursuivent des études spécialisées en enseignement du français ou de l'anglais.

De plus, chaque candidat doit se soumettre à une entrevue afin que soient évalués sa motivation à participer au programme, son niveau de maîtrise de sa langue maternelle et de sa langue seconde ainsi que ses aptitudes à exercer les fonctions de moniteur.

La sélection des moniteurs, à l'échelon national, se fait par le coordonnateur canadien en collaboration avec les coordonnatrices et coordonnateurs provinciaux. Ces derniers procèdent à partir de quotas établis d'après la population scolaire de chaque province. De plus, ils se fondent sur les entrevues des candidats ainsi que sur leur choix de province d'accueil. Les candidats qui ont déjà été moniteurs ou monitrices une première année sont admissibles à une deuxième année. Toutefois, sauf exceptions, ils ne peuvent être considérés pour une troisième année. A l'échelon provincial, les candidats choisis sont affectés par le coordonnateur provincial à un établissement d'enseignement dont le niveau peut varier, selon les besoins de la province.

Mis à part les critères de sélection appliqués à l'échelle nationale, au fil des années, plusieurs provinces se sont fixé des exigences particulières pour la sélection et l'affectation des moniteurs. Ainsi pour l'année 1984-1985, ces exigences sont décrites dans la brochure d'informations sur le programme[6]. A titre d'exemples, mentionnons les suivantes:

° "En Colombie-Britannique, en Alberta et en Ontario les étudiants qui désirent s'inscrire dans un programme de formation des maîtres qui exigent un stage pratique d'enseignement, ne devront pas faire de demande pour devenir moniteur, car les exigences de ces programmes ne peuvent leur permettre de remplir leurs fonctions de moniteur.

° Les candidats de la Colombie-Britannique et de la Saskatchewan qui désirent devenir moniteurs dans une autre province, devront avoir achevé au moins une année d'études au niveau post-secondaire.

---

5 Ce critère n'existait pas dans les premières années du programme.

6 Brochure intitulée: *Programme des moniteurs de langues officielles 1984-1985*, op. cit., pp. 4-5.

- Il est fortement recommandé qu'avant de soumettre leur demande, les étudiants qui souhaitent aller en Colombie-Britannique et en Saskatchewan aient suivi un ou plusieurs cours d'anglais au niveau collégial. Il est possible qu'on leur demande de passer un test de compétence en anglais.

- En Alberta, les étudiants devront avoir suivi deux cours d'anglais au niveau collégial avant d'être admis dans un établissement universitaire. Les étudiants qui ne répondent pas à cette exigence devront subir un test à cet effet.

- Pour exercer la fonction de moniteur en Ontario, il faut avoir achevé avec succès au moins une année d'études au niveau universitaire.

- Les universités, les cégeps et les écoles secondaires du Québec qui accueillent des moniteurs se réservent le droit de compléter le processus de sélection en interviewant eux-mêmes les candidats proposés par le ministère de l'Éducation avant de les accepter en tant que moniteurs.

- Au Québec, les candidatures des étudiants poursuivant des études comportant un stage ne seraient pas recevables, dans la mesure où un tel stage ne permettrait pas à ces étudiants de s'acquitter des obligations qui leur incombent en tant que montieurs.

- Les demandes de résidents de Terre-Neuve, candidats pour une deuxième année, seront étudiées après celles des résidents qui se présentent pour la première fois"[7].

1.1.1.3.3 Tâche

Depuis le début du programme des MLS en 1973, la description de la tâche du moniteur, telle qu'on peut la retracer dans les divers documents officiels, est demeurée plutôt imprécise. La première entente conclue entre le Secrétaire d'État et le CMEC stipulait au paragraphe 1d[8] que:

> "... le moniteur de langue assistera un professeur dans l'apprentissage de l'expression orale et de la compréhension auditive du français ou de l'anglais comme langue seconde, ainsi que des aspects culturels de cette langue".

---

7 Brochure: *Programme des moniteurs de langues officielles 1984-1985*, op. cit., pp. 4-5.

8 Contrat signé à Ottawa le 12 juillet 1973, op. cit.

Cette description du rôle du moniteur a certes le mérite de mettre en étroite relation son travail et les objectifs du programme mais elle demeure trop abstraite pour identifier ce que l'on attend du moniteur dans le quotidien.

La documentation officielle destinée aux moniteurs, aux enseignants et aux autres intervenants du programme se contente d'esquisser à gros traits le cadre général dans lequel la monitrice ou le moniteur doit - et parfois, ne doit pas - exercer ses activités, sans distinction de langue enseignée, de niveaux d'enseignement ou de milieux.

Une des brochures récentes[9], qui reprend l'essentiel des informations que les administrateurs du programme destinent aux moniteurs et aux enseignants afin de les aider dans la mise en application du programme, fournit les directives suivantes sur le rôle de moniteur:

- "Le moniteur seconde l'enseignant dans sa tâche, c'est-à-dire que, par le moyen d'activités complémentaires, il ou elle aide un groupe d'élèves ou d'étudiants dans leur apprentissage d'une langue seconde.
- LE MONITEUR NE REMPLACE PAS L'ENSEIGNANT. Il ou elle ne doit remplir aucune tâche propre à l'enseignant telle que la supervision d'une classe, la surveillance en dehors des cours, la notation, la préparation des bulletins, etc.
- Le moniteur exerce ses fonctions sous la direction d'un ou de plusieurs enseignants ou sous la direction du responsable des cours de langue seconde. Il ou elle doit donc collaborer étroitement avec cette personne à la préparation des activités qui sont axées sur la compréhension auditive et l'expression orale de la langue seconde (par exemple la conversation, la prononciation, la lecture, etc.) et sur les aspects culturels de cette langue.
- Le moniteur peut exercer ses fonctions dans la classe en présence de l'enseignant. Il ou elle peut s'occuper d'un petit groupe d'élèves ou d'étudiants dans un local qui lui est assigné.
- Le moniteur peut encore préparer des activités culturelles qui ont lieu le soir ou durant les fins de semaine, mais toujours sous la direction d'un enseignant.

---

9 Brochure de renseignements d'ordre administratif et pratique destinée non seulement aux moniteurs, mais aussi aux enseignants et à tous ceux qui participent au Programme des MLS, CMEC et Secrétariat d'État 1984-1985.

> Le moniteur n'ayant pas nécessairement étudié la pédagogie doit donc s'efforcer d'obtenir tous les conseils possibles auprès des enseignants dans ce domaine et discuter ouvertement avec l'enseignant de toutes les initiatives ou idées qu'il ou elle pourrait lancer pour favoriser une meilleure collaboration et un meilleur apprentissage de la langue seconde".

De ces informations, on en déduit que la nature de la contribution de la monitrice ou du moniteur à l'enseignement de la langue réside essentiellement dans une relation d'aide à l'enseignant par le biais de l'animation auprès des élèves. Cependant, la forme que peut prendre cette animation reste en grande partie à déterminer. D'une certaine façon, les directives émises par les coordonnateurs nationaux semblent plus utiles pour fixer les limites territoriales du moniteur que de les guider à l'intérieur de celles-ci, comme l'illustrent ces remarques d'un coordonnateur national:

> "Le moniteur n'est pas un "prof". La bible du programme dit bien qu'"en aucun cas, on ne pourra remplacer par un moniteur un professeur dans la tâche d'enseignement". Pratiquement, qu'est-ce que cela veut dire? En passant tout de suite à l'application pratique nous évitons astucieusement le débat sur la définition controversée de la "tâche d'enseignement".
>
> Donc, sachant qu'il n'a pas la responsabilité d'organiser, de planifier, de diriger et d'évaluer les apprentissages, nous pouvons établir que le moniteur ne doit pas:
>
> - introduire les nouveaux sujets à l'étude dans le programme,
> - faire la correction écrite des exercices ou des examens,
> - faire passer ou surveiller les examens,
> - être utilisé comme secrétaire pour le travail de bureau, etc.
>
> On peut augmenter la liste selon sa façon de concevoir la tâche d'enseignement... mais on ne peut la diminuer sans enfreindre les règlements du programme"[10].

Sur un autre plan, on perçoit dans les divers documents qui font état du rôle et de la tâche des moniteurs une préoccupation presque exclusivement orientée vers les niveaux d'enseignement primaire et secondaire. Il est vrai que la majorité des moniteurs sont affectés à ces niveaux mais un certain nombre d'entre eux sont tout de même appelés à oeuvrer au niveau post-secondaire. Pour ceux-ci, on pourrait s'attendre à ce qu'ils exercent leurs fonctions différemment des moniteurs qui travaillent auprès de jeunes élèves, dans un

---

10 Jean Ménard, "Le moniteur de langue seconde", *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, no 1, octobre 1975, p. 56.

cadre probablement plus contraignant. Or, aucune mesure ou description de tâche différente n'est prévue à leur intention.

> "Les tâches que les moniteurs sont appelés à remplir en milieu universitaire diffèrent sensiblement de celles qui leur sont confiées dans d'autres établissements scolaires. Elles comportent beaucoup plus de flexibilité et de variété. A McGill, par exemple, certains moniteurs consacrent plusieurs heures à animer des séances de conversation selon un programme plus ou moins structuré avec des personnes qui, possédant une certaine connaissance de la langue seconde, souhaitent se familiariser davantage avec différents registres et niveaux linguistiques. Parmi ces personnes, se retrouvent des professeurs, des cadres, du personnel de soutien aussi bien que des étudiants poursuivant différents programmes d'études[11].

Il appartient donc aux coordonnateurs locaux du programme et aux enseignants de trouver avec les monitrices et moniteurs qui leur sont affectés les modalités concrètes d'application des règles du programme. En théorie, la marge de manoeuvre qui leur est laissée est relativement grande, mais les possibilités de conflits dans le partage des tâches et des responsabilités entre ces divers intervenants sont néanmoins nombreuses.

1.1.1.3.4 Rémunération

La première année du programme, chaque moniteur recevait 4 000 $ de traitement en échange des services qu'il fournissait à raison de 8 à 10 heures par semaine, répartis sur 10 mois[12]. Mais la tâche s'étant avérée trop lourde, surtout à cause de la difficulté de concilier le travail d'étudiant à temps plein et celui de moniteur, dès la deuxième année du programme, on a limité les heures de travail de 6 à 8 heures par semaine et ceci pour 9 mois au lieu de 10, diminuant ainsi les exigences de la tâche. Du même coup, on a également réduit le traitement du moniteur à 3 000 $. A compter de l'année scolaire 1983-1984 une autre modification a été apportée, soit la réduction du calendrier scolaire de 9 à 8 mois. Le traitement est toutefois demeuré à 3 000 $ depuis 1974.

---

11 M.F. Buteau, *Le programme des moniteurs*. McGill Journal of Education, Spring 1978, Vol. XIII, no 2, p. 200.

12 Contrat et entente du 12 juillet 1973, op. cit.

Le revenu des moniteurs est imposable aux termes de la *Loi de l'impôt sur le revenu.*

Ils peuvent cumuler d'autres fonds tels que bourses ou revenus tirés d'un autre emploi mais ils ne peuvent recevoir de bourses dans le cadre de programmes financés par le gouvernement fédéral pour l'étude des langues officielles.

En plus du traitement qu'ils touchent, les moniteurs sont remboursés de leurs frais de déplacement aller-retour entre leur domicile et leur lieu de travail dans la province d'accueil. Ils peuvent en outre être remboursés de leurs frais de déplacement entre l'établissement où ils étudient et celui où ils sont affectés jusqu'à un montant maximum qui était jadis de 300 $ mais qui a été majoré à 400 $ ces dernières années. Il appartient toutefois au coordonnateur de chaque province d'établir les règles relatives à ces déplacements intraprovinciaux[13].

1.1.1.3.5 Formation et information

Comme les candidats admissibles au Programme des MLS peuvent être des étudiants de diverses disciplines, un bon nombre d'entre eux n'ont aucune formation pédagogique au moment d'exercer leur fonction de moniteur. Tel que convenu entre les coordonnateurs provinciaux du Programme et le CMEC, la responsabilité d'assurer un minimum de formation aux moniteurs est dévolue aux responsables provinciaux. Ceux-ci, avec l'aide de fonds réservés à cette fin par l'administration du Programme, peuvent organiser un stage en début d'année ou quelques séances de formation en cours d'année à l'intention des monitrices et moniteurs travaillant sur leur territoire. Il semblerait que dans la pratique les coordonnateurs provinciaux font surtout appel aux responsables locaux pour l'organisation et la mise en oeuvre d'un tel stage, ou tout simplement leur laissent l'initiative de veiller eux-mêmes, dans leur milieu, à la "formation" des moniteurs.

---

13 Cf. Brochure de renseignements d'ordre administratif et pratique destinés aux moniteurs, aux enseignants et à tous ceux qui participent au Programme des MLS 1984-1985, op. cit.

De plus, il revient également au coordonnateur de la province de domicile de fournir aux moniteurs du matériel pédagogique visant à présenter les réalités socio-culturelles de leur province d'origine. La préparation et le contenu de ce qu'il est convenu d'appeler la "pochette socio-culturelle" sont la responsabilité de chaque province. La majo - rité des provinces préparent une telle pochette qu'elles distribuent aux moniteurs qu'elles exportent. En retour, l'administration du Programme les rembourse à raison d'un montant fixe par unité. Ces dernières années, ce montant était de l'ordre de 18 $. Il a été majoré à 19 $ pour l'année 1985-1986.

Un troisième élément qu'il convient d'inclure sous la rubrique "Formation et information" concerne la publication par le CMEC d'un guide pédagogique à l'intention des monitrices et des moniteurs[14]. Cet ouvrage préparé d'abord en français, puis traduit et adapté pour l'anglais, langue seconde, par des conseillères pédagogiques, vise d'abord à familiariser les moniteurs de langue seconde aux techniques et "trucs" du métier. Ce n'est pas tant un instrument de réflexion que d'information, tels que les objectifs donnés dans l'avant-propos l'indiquent:

> "Les objectifs de ce guide sont les suivants:
>
> - définir votre rôle;
> - préciser vos fonctions;
> - donner une vue d'ensemble de l'enseignement des langues secon - des;
> - expliquer certaines techniques d'animation;
> - proposer des activités pratiques;
> - aider au développement d'une attitude positive face à votre nouveau milieu de vie;
> - présenter une bibliographie et des adresses utiles"[15].

Ce guide n'est pas non plus un manuel, dans le sens qu'il n'accompagne pas un programme d'études. Les moniteurs peuvent l'utiliser indépendamment du niveau d'enseignement ou du régime pédagogique du milieu dans lequel ils travaillent. Cependant, il s'adresse davantage aux clientèles de niveau primaire et secondaire.

---

14 G. Belzile et C. Tardif, *Guide pratique destiné aux moniteurs/Handbook for Monitors*, CMEC, Toronto 1980.

15 Ibid, p. V.

En 1984, le CMEC a publié un nouveau document du même type intitulé "*Idées et activités*". L'auteur, M.G. McCuaig[16], présente essentiellement un répertoire d'activités que les moniteurs peuvent réaliser en classe avec les élèves. Ces exercices sont conçus dans le but de promouvoir le développement de la langue seconde chez les élèves de niveau primaire et secondaire ainsi qu'à les initier à certains aspects culturels reliés à la lan - gue seconde qu'ils apprennent. Il a été rédigé et adapté dans les deux langues officielles.

1.1.1.4 Rapport de la coordonnatrice ou du coordonna - teur national

Tel que stipulé d ns l'entente originale de 1973, le CMEC doit veiller de concert avec le ministère de l'Éducation de chacune des provinces participantes à fournir une appréciation de l'efficacité du programme et suggérer des améliorations à y apporter. Il doit en outre rassembler des données démographiques sur les moniteurs et leur progrès en langue seconde, ainsi que rendre compte des états financiers du programme[17].

C'est au coordonnateur national du programme désigné par le Secrétariat du CMEC que revient la tâche de s'acquitter de ces obligations. Il prépare à cet effet un rap - port annuel dans lequel sont consignées les informations afférentes à "l'évaluation", telle que définie dans l'entente initiale:

> "Cette évaluation comprendra:
>
> (i) une appréciation de l'efficacité du programme et des bénéfices qu'en ont retirés les étudiants notamment leurs progrès dans l'expression orale dans la langue seconde, soit celle qu'ils ont pratiquée avec un moniteur de langue seconde; le tout accompagné de suggestions en vue d'améliorer le programme;
>
> (ii) des données statistiques sur les moniteurs de langue seconde relative - ment aux points suivants: liste des noms de tous les moniteurs, le lieu de leur domicile et celui de leur destination, données démogra - phiques, niveaux d'instruction, champs d'intérêt dans les études, ins -

16 M.G. McCuaig, *Idées et activités/Ideas and Activities*, CMEC, Toronto, 1984.

17 Cf. Contrat et entente entre le Secrétaire d'État et le Secrétariat du CMEC, op. cit.

titutions d'enseignement où les moniteurs ont travaillé et leur progrès dans la langue seconde"[18].

De fait, le rapport annuel du coordonnateur national fournit tel que convenu une évaluation globale du programme et propose des améliorations à y apporter. Toutefois, pendant les premières années du programme, l'évaluation soumise par le coordonnateur national était plutôt sommaire. Depuis l'année 1980-1981, le rapport est d'une certaine façon plus explicite quant aux améliorations à apporter au programme.

L'évaluation est basée sur les données recueillies à l'aide de questionnaires que moniteurs, enseignants, et coordonnateurs doivent remplir à la fin de l'année scolaire. Le taux de réponse à ces questionnaires est relativement élevé de la part des diverses catégories d'intervenants (surtout de la part des moniteurs puisque ceux-ci sont pour la plupart tenus de remplir le questionnaire). La plupart des données évaluatives recueillies ne semble pas être traitée statistiquement, le rapport se contente de faire état de commentaires regroupés de façon approximative pour chaque catégorie d'intervenants. A titre indicatif nous avons rassemblé schématiquement pour les années 1980 à 1984 inclusivement[19] les commentaires les plus fréquemment relevés dans les rapports du coordonnateur national (voir tableau 1.1).

---

18 Ibid.

19 Le dernier rapport annuel disponible, au moment où le présent rapport a été rédigé, est celui de l'année 1983-1984.

TABLEAU 1.1

Programme des moniteurs à temps partiel

COMMENTAIRES LES PLUS FRÉQUENTS TIRÉS DES RAPPORTS DU COORDONNATEUR NATIONAL 1980-1984

Positifs	*Négatifs*
De la part des moniteurs:	
° Expérience enrichissante sur le plan personnel et pour l'apprentissage de la langue seconde	° Rémunération trop faible
° Plusieurs se découvrent un goût pour l'enseignement	° Nécessité d'une meilleure préparation
	° Les enseignants ne savent pas bien tirer profit des services du moniteur
	° Préféreraient travailler avec des groupes d'élèves plus restreints
De la part des enseignants:	
° Excellent programme	° Les moniteurs manquent de préparation pédagogique
° La présence de moniteurs est très utile sur les plans linguistique et culturel	° Les enseignants sont mal informés du rôle du moniteur
° Le moniteur apporte dans la classe un élément de dynamisme et de nouveauté	° Le programme n'est pas réservé aux futurs enseignants
	° Les enseignants ne choisissent pas eux-mêmes les moniteurs
De la part des coordonnateurs locaux:	
° Le programme connaît un grand succès	° Nécessité de mieux informer les moniteurs de leur rôle et tâche
	° Améliorer la formation pédagogique des moniteurs

Note: En ce qui concerne les coordonnateurs provinciaux, leurs observations et commentaires sont plutôt globaux et ne s'adressent pas à chacun des programmes en particulier (moniteurs à temps partiel, à temps plein et en milieu minoritaire).

Mises à part les évaluations comprises dans le rapport annuel du coordonnateur national, le CMEC a commandité en 1979-1980 une étude visant à mesurer l'effet du programme des MLS sur l'apprentissage du français langue seconde chez les élèves de niveau primaire et secondaire ayant débuté depuis un an ou deux l'apprentissage du français dans des classes régulières (c'est-à-dire programme de base et non d'immersion). Les objectifs précis de l'étude étaient de comparer le rendement des élèves bénéficiant des services d'un moniteur à ceux de groupes témoins d'après les critères suivants:

> "1° la compétence en compréhension auditive et en expression orale,
>
> 2° la connaissance de divers aspects de la culture française au Canada,
>
> 3° l'attitude des élèves envers la langue française et leurs efforts pour l'apprendre"[20].

Sans prétendre à la généralisation des résultats à toutes les classes de français, langue seconde, dans toutes les provinces, les auteurs soutiennent que les résultats peuvent néanmoins s'appliquer à des classes comme celles choisies dans l'échantillon. Toutes autres précautions d'usage ayant été faites, les auteurs concluent que:

> "Dans le cas de la compétence en français, de l'attitude envers l'apprentissage de la langue ou de la connaissance de la culture française, l'étude n'a pas établi qu'il y avait influence du moniteur. Ce qui a été démontré, c'est que les élèves ayant un moniteur jouissent d'expériences plus variées dans la classe de français. Le principal avantage de la présence du moniteur pour les élèves semble être celui d'améliorer la "qualité de la vie" dans la classe de français de base"[21].

A notre connaissance, aucune autre étude n'a encore évalué l'atteinte des objectifs du programme des moniteurs de langue seconde, ni analysé quelque autre aspect du programme en vue d'en accroître l'efficience ou d'améliorer la satisfaction des intervenants.

---

20 Leslie D. McLean, Ross E. Traub, Vincent A. Gaudino, *Les moniteurs dans les programmes de base de français des ambassadeurs culturels* (Résumé) O.I.S.E., 1981, p. 2.

21 Ibid, p. 12-13.

1.1.1.5 Effectifs

Selon les termes de l'entente entre le Secrétariat d'État et le CMEC, c'est à celui-ci qu'il appartient de fixer, après consultation auprès des ministères de l'Éducation, le contingentement des moniteurs par province. Les quotas ont été originellement établis à partir de la population scolaire de chaque province recevant des services d'enseignement de la langue de la minorité.

TABLEAU 1.2

EFFECTIFS DU PROGRAMME DES MONITEURS DE LANGUE SECONDE

Année québécoise	Total canadien*	Total québécois**	Répartition	
			FLS	ALS
1973-1974	206	nd	nd	nd
1974-1975	295	22	nd	nd
1975-1976	400	77	nd	nd
1976-1977	509	106	25	81
1977-1978	824	181	52	129
1978-1979	850	208	63	145
1979-1980	811	208	64	144
1980-1981	878	208	59	149
1981-1982	894	256	84	172
1982-1983	885	256	84	172
1983-1984	1013	278	99	179
1984-1985	945	283	102	181

* Pour les années 1973 à 1976, les données sont tirées de l'article de Jean Ménard, *Le Moniteur de langue seconde* , Revue canadienne des langues vivantes, Vol. 32, no 1, octobre 1975, p. 55.

Pour les années subséquentes, ce sont celles fournies dans le rapport annuel du coordonnateur canadien.

** Pour le Québec, les données ont été fournies par le coordonnateur provincial.

Dans le tableau précédent nous remarquons que le nombre de MLS dans l'ensemble du Canada a presque quintuplé depuis 1973. Cette augmentation est due en partie à l'accroissement de l'enveloppe budgétaire réservée à ce programme. Elle est également attribuable à la possibilité qu'ont les provinces depuis plusieurs années d'ajouter des montants au programme des MLS par le biais de transferts d'un autre programme fédéral d'aide à l'enseignement des langues officielles.

Plusieurs provinces dont l'Ontario et le Québec en particulier, utilisent cette modalité de virements de fonds pour accroître leurs ressources en moniteurs. En 1984-1985, par exemple, ces deux provinces ont ainsi augmenté leurs effectifs d'environ 70 moniteurs chacune et en 1985-1986, elles les majorent encore davantage.

Les données du tableau 1.2 réfèrent aux quotas établis pour l'ensemble des provinces, en tenant compte des transferts "hors formule" autorisés. Celles concernant le Québec représentent les effectifs en exercice à la fin de l'année scolaire et sont ventilées en fonction du français (FLS) et de l'anglais (ALS) enseignés comme langues secondes.

1.1.2 Le programme des monitrices et des moniteurs à temps plein (MTP)

Le programme des monitrices et moniteurs à temps plein s'inscrit dans le cadre élargi du programme des moniteurs de langue seconde: il est financé par le Secrétariat d'État, administré par les provinces en liaison avec le CMEC, et il poursuit les mêmes objectifs que le programme des MLS.

Ce programme a été lancé sur une base expérimentale en septembre 1978 et est devenu permanent en mai 1983[22]. On se rappellera que dans le cas du programme des MLS, ces derniers sont d'abord des étudiants de niveau post-secondaire et qu'ils n'exercent leurs fonctions de moniteurs qu'à raison de 6 à 8 heures par semaine dans des établissements plutôt rapprochés des centres universitaires, et situés le plus souvent en milieu urbain. Le programme des MTP a donc été créé dans le but de desservir les populations scolaires de milieu rural et semi-rural que les moniteurs à temps partiel ne peuvent rejoindre en raison de leur éloignement des centres universitaires.

---

22 Cf. *Rapport annuel du coordonnateur canadien de l'année 1982-1983*, p. 6.

A l'exception du Québec, toutes les provinces canadiennes ainsi que les Territoires du Nord-Ouest et le Yukon se sont prévalues des services de MTP au cours des dernières années. La demande des provinces concerne surtout les moniteurs de français de langue seconde mais un certain nombre de moniteurs en milieu francophone minoritaire et quelques moniteurs d'anglais langue seconde sont également recrutés.

1.1.2.1 Les monitrices et moniteurs

1.1.2.1.1 L'admissibilité

Mis à part les préalables de citoyenneté canadienne ou le statut d'immigrant reçu, la condition requise pour être admissible à un poste de MTP est d'avoir terminé au moins une année d'études universitaires. Il y a quelques années, on admettait les candidats ayant terminé une année d'études post-secondaires - ce qui au Québec correspondait au Cégep - mais devant l'affluence des candidats aux qualifications nettement supérieures aux exigences minimales, on a haussé le seuil d'admissibilité à celui que l'on connaît aujourd'hui.

1.1.2.1.2 Recrutement et sélection

Le recrutement et la sélection se font de la même façon que pour le programme des MLS. Une particularité est toutefois à noter: à aptitudes égales, la préférence est donnée aux étudiants qui ont fait des études en sciences de l'éducation.

Bien que le Québec n'ait jusqu'à cette année jamais accueilli de MTP dans son système scolaire, il demeure à quelques exceptions près le seul pourvoyeur de moniteurs pour les autres provinces puisque la demande concerne presqu'exclusivement les moniteurs de français langue maternelle et seconde.

Le processus de sélection donne lieu annuellement à une vaste opération dans les régions de Montréal et de Québec, au cours de laquelle plusieurs centaines de candidats se soumettent à une entrevue. Le coordonnateur québécois soumet ensuite à ses collègues des autres provinces les candidatures qu'il recommande ainsi qu'une liste de can-

didats en attente. La sélection finale et l'affectation des candidats retenus demeure la responsabilité du coordonnateur de chaque province qui participe au programme.

Depuis 1984-1985, le contrat d'un MTP n'est pas renouvelable, sauf exceptions.

1.1.2.1.3 Tâche

Selon les responsables administratifs du programme des MTP, il ne semble y avoir aucune différence quant à la nature de la tâche, entre la monitrice et le moniteur à temps partiel et ceux à temps plein. On en déduit que ces derniers font la même chose que les premiers mais qu'ils font plus d'heures par semaine. La documentation fournie aux moniteurs, aux enseignants, et aux administrateurs locaux du programme ne fait état d'aucune spécificité additionnelle concernant la description de la tâche qui doit être confiée au moniteur. On se référera donc au paragraphe 1.1.1.3.3 ci-haut pour un aperçu de la tâche du MLS.

Toutefois, alors que le MLS peut exercer ses fonctions tant aux niveaux primaire, secondaire que post-secondaire, selon les besoins de la province d'accueil, dans le cas du MTP, il n'est pas prévu que celui-ci travaille au-delà du niveau secondaire.

Une étude[23] réalisée au cours de la deuxième année du programme (1979-1980) a examiné entre autres choses la répartition du temps de travail des MTP en fonction de catégories d'activités qui leur étaient proposées par les chercheurs. Cette étude suggère que les moniteurs consacrent la majorité du temps qu'ils passent auprès des élèves à des activités orales auxquelles les élèves participent et que dans l'ensemble:

> "les activités auxquelles s'adonnent les moniteurs durant les heures qu'ils passent auprès des élèves correspondent probablement assez bien aux intentions des responsables du programme"[24].

---

23 R. Kenzie, V.A. Gaudino, *Full-Time Francophone Monitors in Rural and Semi-Urban Schools*, OISE, Toronto.

24 Ibid, p. 29 (la traduction est la nôtre).

Cette étude fait également ressortir qu'on exige de certains moniteurs qu'ils accomplissent des tâches qui, conformément aux règles établies, ne doivent pas leur être assignées.

Ce type d'information bien qu'indicateur de tendances rencontrées dans le milieu de travail des moniteurs, ne nous renseigne que très peu sur le détail de leur tâche et sur ce qui la distingue de celle des enseignants auxquels ils sont associés.

1.1.2.1.4 Rémunération

Contrairement aux MLS, les MTP ont vu leur traitement augmenter sensiblement depuis la mise en place du programme. Sans porter de jugement sur le traitement qu'ils touchent par rapport à la tâche qu'ils accomplissent ou en comparaison avec les autres travailleurs de l'enseignement, on note tout de même que leur traitement est passé de 5 000 $ à 7 790 $ depuis 1978.

TABLEAU 1.3

TRAITEMENT DES MONITEURS A TEMPS PLEIN

Année	
1978-1979	5 000 $
1979-1980	5 000 $
1980-1981	6 000 $
1981-1982	6 000 $
1982-1983	7 000 $
1983-1984	7 420 $
1984-1985	7 790 $

Pendant ce temps le calendrier scolaire des moniteurs est demeuré inchangé, c'est-à-dire qu'ils doivent fournir 25 heures par semaine de présence dans un établissement scolaire pendant une période de 10 mois.

Le revenu des MTP est imposable aux termes de la *Loi de l'impôt sur le revenu* et les prélèvements d'assurance-chômage s'appliquent à ces travailleurs.

En plus du traitement qu'ils touchent, les moniteurs sont remboursés de deux voyages aller-retour entre leur domicile et leur lieu de travail dans la province d'accueil. Ils peuvent en outre recevoir une allocation maximum de 700 $ pour des frais d'installation encourus dans la province d'accueil. Ils peuvent également être remboursés de leurs frais de déplacements intraprovinciaux relatifs à leur travail jusqu'à concurrence de 1 000 $ par année[25]. Il appartient toutefois au coordonnateur de chaque province d'établir les règles relatives au remboursement des frais d'installation et de déplacement.

1.1.2.1.5 Formation et information

Essentiellement les mêmes mesures de formation et d'information que celles prévues pour les MLS s'appliquent aux moniteurs à temps plein.

En plus, les personnes choisies sont invitées à assister à un stage de formation de quelques jours, organisé par le coordonnateur national avec le concours des coordonnateurs provinciaux. Ce stage se tient habituellement au Québec dans la deuxième quinzaine du mois d'août. En plus des nouveaux moniteurs, il rassemble quelques moniteurs de l'année précédente, les coordonnateurs des provinces qui les accueillent et quelques spécialistes qui présentent des exposés et animent des ateliers. Le stage vise à la fois des objectifs de formation et d'information. En effet, il offre aux moniteurs l'occasion de rencontrer le coordonnateur de la province qui les accueille et de discuter avec lui des questions de milieu de travail, de transport, de logement, etc. Le stage donne également lieu à des séances d'animation et de "formation" au cours desquelles des spécialistes de l'enseignement des langues, des moniteurs ayant une année d'expérience prodiguent à leurs futurs collègues quelques conseils pratiques pour la tâche qui les attend et les informent des conditions qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur milieu de travail[26].

---

25 Cf. Brochure de renseignements. *Programme de moniteurs à temps plein 1984-1985*, CMEC.

26 Cf. Rapports annuels du coordonnateur national.

1.1.2.2 Rapport de la coordonnatrice ou du coordonnateur national

Comme dans le cas du programme des MLS, le coordonnateur national fait état dans son rapport annuel du programme des MTP et rend compte de son efficacité. L'évaluation qu'il en donne est du même type que celle qu'il fait de l'autre programme, c'est-à-dire qu'elle est globale, peu approfondie, parfois anecdotique, et qu'elle se fonde essentiellement sur les commentaires recueillis auprès des divers intervenants, à la fin de l'année scolaire. Le tableau 1.4 présente sous forme schématique les commentaires les plus fréquemment rapportés par le coordonnateur national[27].

---

27 Ibid. Le dernier rapport disponible est celui de l'année 1983-1984.

TABLEAU 1.4

Programme des moniteurs à temps plein

COMMENTAIRES LES PLUS FRÉQUENTS TIRÉS DES RAPPORTS DU COORDONNATEUR NATIONAL 1980-1984

Positifs	*Négatifs*
De la part des moniteurs:	
° Expérience enrichissante tant sur le plan personnel que professionnel	° Leur rôle est souvent mal compris des enseignants et des coordonnateurs locaux
° Se sentent utiles auprès des élèves, des enseignants, de l'école et de la communauté	° Rémunération trop faible
	° Difficulté d'adaptation au milieu
	° Formation déficiente
De la part des enseignants:	
° Enthousiastes et très favorables au maintien au programme	° Les moniteurs manquent de formation pédagogique
° Les moniteurs ont une bonne influence auprès des élèves sur l'apprentissage de la langue seconde et la culture	
° Apprécient l'enthousiasme, la créativité et le dévouement des moniteurs	
De la part des coordonnateurs locaux:	
° Très enthousiastes à l'égard du programme	° Formation pédagogique des moniteurs inadéquate
	° Rémunération trop faible des moniteurs

Note: En ce qui concerne les coordonnateurs provinciaux, leurs observations et commentaires sont plutôt globaux et ne s'adressent pas à chacun des programmes en particulier (moniteurs à temps partiel, à temps plein et en milieu minoritaire).

1.1.2.3 Effectifs

Le tableau 1.5 ci-dessous illustre l'accroissement progressif des effectifs depuis le début du programme. Cette augmentation répond à la demande des provinces qui se sont trouvées satisfaites de leur participation au programme. On remarque chez celles-ci une tendance à transformer, dans la mesure où ces transferts sont permis, des postes de MLS en MTP. Évidemment, elles ne peuvent transformer en nombre égal des postes de MLS en MTP.

Les quelques données disponibles sur le nombre de moniteurs encore en exercice à la fin des années scolaire 1982, 1983, 1984 révèlent un taux appréciable d'aban - dons en cours d'année. Aucune explication n'est donnée; néanmoins il pourrait s'avérer utile de connaître les raisons qui rendent compte de tels taux d'abandons.

TABLEAU 1.5

EFFECTIFS DU PROGRAMME DES MONITEURS A TEMPS PLEIN

Année	*Total canadien**	*En exercice à la fin de l'année scolaire*
1978-1979	nd	nd
1979-1980	53	nd
1980-1981	64	nd
1981-1982	72	52
1982-1983	110	66
1983-1984	126	98
1984-1985	126	nd

* Données extraites des rapports annuels du coordonnateur national.

1.1.3 Le programme des assistants britanniques

Le Québec participe depuis 1980 à un programme d'échanges avec la Grande-Bretagne par lequel des étudiantes et étudiants universitaires se spécialisant dans les langues modernes agissent comme assistants auprès d'élèves de niveau secondaire. Depuis le lancement du programme, un nombre égal d'étudiants britanniques et québécois participent chaque année à l'échange; ce nombre varie de huit à quinze selon les années. En 1984-1985, il était de 10. Bien que l'entente avec le Québec soit plutôt récente, la Grande-Bretagne organise avec la France des échanges d'assistants de langues étrangères depuis 1904. Aujourd'hui, le Central Bureau for Educational Visits Exchanges, organisme gouvernemental relevant des ministères de l'éducation du Royaume-Uni, coopère avec une trentaine de pays dans le cadre de ce programme.

1.1.3.1 Les objectifs

Pour les Britanniques, ces échanges avec le Québec s'inscrivent dans un "vaste réseau de programme d'échanges". Ces programmes offrent bien sûr aux écoles qui bénéficient des services d'un assistant l'avantage de mettre les élèves en présence d'un locuteur natif de la langue seconde qu'ils étudient. Mais ils visent en outre, et peut-être surtout, à fournir aux assistants l'occasion de faire un séjour en pays étranger, ce qui est non seulement souhaitable en soi mais parfois requis en vue de l'obtention d'un diplôme en langue moderne. Pour ceux qui se destinent à l'enseignement des langues, cette expérience acquise à l'étranger peut être un complément important de leur formation[28].

Les objectifs de la participation du Québec à ce programme sont sensiblement les mêmes que ceux des programmes de moniteurs canadiens concernant l'apprentissage de la langue seconde chez les élèves, c'est-à-dire: motiver et sensibiliser les élèves à l'apprentissage de la langue seconde. Mais en ce qui concerne les étudiants québécois qui profitent d'un stage d'une année comme assistants au Royaume-Uni, leur expérience n'est pas intégrée à un programme de formation comme c'est le cas pour leurs collègues britan-

---

28 *Degree or Diploma Course*, Brochure du Central Bureau for Educational Visits Exchanges, Exchange of Language Assistants, 1983-1984, AD/N. 1, p. 3.

niques. Comme on peut s'y attendre, cette différence d'objectifs entre les partenaires britanniques et québécois a des répercussions sur les critères de participation et d'admissibilité au programme.

1.1.3.2 Les assistants

1.1.3.2.1 Admissibilité et sélection

Certains critères d'admission au programme sont les mêmes pour les candidats britanniques et québécois. Ce sont:

- avoir entre 20 et 30 ans;
- posséder une très bonne maîtrise de sa langue maternelle[29];
- posséder une maîtrise adéquate de la langue seconde (français ou anglais, selon le cas).

En outre, les candidats britanniques doivent avoir terminé deux années d'études menant à l'obtention d'un diplôme[30] en langues modernes. Les candidats à un diplôme d'études supérieures ou les enseignants de langue moderne (en l'occurrence, le français) qui n'ont pas plus de deux ans d'expérience, sont également admissibles. Pour la plupart des candidats (sinon tous) qui sollicitent un poste d'assistant à l'étranger, l'expérience ainsi acquise est considérée comme partie intégrante de leur formation et est reconnue pour fin d'obtention de diplôme. De plus pour les enseignants déjà formés ou en formation, cette année d'expérience est reconnue dans l'établissement de leur traitement, lorsqu'ils retournent enseigner dans leur pays:

> "Under the scales of salaries for teachers in primary and secondary schools in England, Wales and Northern Ireland currently in force, service as an Assistant may be taken into account for increments of salary on subsequently taking up teaching employment in this

---

29 Pour les Britanniques, il s'agit de l'anglais et pour les Québécois, le français.

30 Cf. Brochure du Central Bureau for Educational Visits Exchanges, Exchange of Language Assistants, op. cit., p. 4.

country, provided that the full period of appointment has been served".[31]

Pour les candidats québécois, les conditions d'admission ne sont pas aussi étroitement liées à leur formation en langue et aucun mécanisme ne prévoit pour le moment la sanction ou la prise en compte de l'expérience acquise comme assistant en vue de l'obtention d'un diplôme ou sa comptabilisation pour fins de traitement. Les étudiants universitaires québécois doivent poursuivre des études dans l'un des domaines suivants: pédagogie, communication, arts ou littérature.

Quant au recrutement et à la sélection des candidats, des distinctions d'ordre organisationnel du même type que celles applicables aux critères d'admission existent entre les partenaires. Pour les Britanniques, le programme d'échanges d'assistants fonctionne depuis tellement d'années et regroupe tant d'étudiants que la structure d'organisation est maintenant bien implantée dans la tradition des études de langues modernes. Les candidats peuvent s'adresser directement au département ou à la facutlé où ils étudient pour connaître les conditions de participation au programme et poser leur candidature. Ils peuvent également s'adresser au Central Bureau.

Du côté québécois, il s'agit d'un programme qui est encore au stade de projet-pilote et qui ne touche que très peu d'étudiants universitaires. Le ministère de l'Éducation en collaboration avec le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science se partagent la responsabilité administrative du programme. Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, avec le concours des universités, informe le milieu étudiant de l'existence du programme et des conditions de participation; puis un jury procède à la sélection des candidats. De son côté le Ministère de l'Éducation, en collaboration avec les commissions scolaires veille à la répartition des assistants dans les écoles.

---

31 Cf. The Central Bureau for Educational Visits Exchanges, *Notes for English Language Assistants from the United Kingdom Appointed to Schools and Colleges in Canada (Quebec) 1983-1984*, AD/N. 12, p. 2.

1.1.3.2.2 Tâche et rémunération

La tâche de l'assistant ressemble, en principe, en tous points à celle du moniteur de langue seconde telle qu'elle a été décrite précédemment. La documentation dans laquelle est décrite la tâche de l'assistant britannique au Québec s'est inspirée grandement des brochures rédigées à l'intention des moniteurs canadiens. Quant aux Québécois qui oeuvrent au Royaume-Uni les mêmes conditions sont sensées prévaloir.

Bref, l'assistant travaille auprès des élèves, sous l'autorité d'un enseignant ou d'une enseignante de langue seconde et il ne doit pas assumer seul des responsabilités concernant l'évaluation ou la supervision des élèves.

Les assistants sont rémunérés par le pays hôte. En 1984-1985, les Britanniques en poste au Québec recevaient 6 800 $ pour 12 heures de travail par semaine pendant une année scolaire complète. Leurs homologues québécois touchaient pour leur part 2 600 livres sterling, pour une somme de travail équivalente. A ce traitement s'ajoutent des avantages sociaux relatifs aux congés payés et à l'assurance-maladie, après ententes entre les deux pays. La Loi de l'impôt concernant le travail rémunéré en pays étranger permet également aux assistants, tant britanniques que québécois, d'éviter une part des impôts sur le revenu. Toutefois, les assistants doivent défrayer eux-mêmes le transport entre leur domicile et le pays d'accueil.

1.1.3.2.3 Formation et information

Il appartient à chaque pays hôte de fournir aux stagiaires la préparation qu'il juge nécessaire avant qu'ils entrent en fonction. Pour sa part, le Québec organise chaque année un stage de quelques jours afin de "familiariser" les assistants aux conditions de vie en milieu québécois et de les informer sur le système scolaire. Ce stage ne vise pas à suppléer au manque de formation pédagogique que l'on pourrait rencontrer chez certains assistants. De leur côté, les commissions scolaires qui accueillent des assistants doivent veiller à leur fournir l'information et l'encadrement pédagogique requis pour l'accomplissement de leur tâche.

1.2 Pertinence de l'étude

Trois types de raisons justifient le présent projet: le premier émane directement du rôle que joue l'évaluation de programmes dans le processus administratif; le second provient de la place que tiennent les programmes d'assistants et de moniteurs dans l'enseignement des langues secondes; et le troisième est issu de l'opportunité d'analyser ces programmes, pris comme modèles, dans la perspective d'une extension éventuelle à d'autres champs d'enseignement.

1.2.1 Raisons reliées au rôle de l'évaluation

Après plusieurs années de fonctionnement de ces programmes d'assistance aux maîtres de langue seconde, il est tout à fait légitime, voire primordial, que le ministère de l'Éducation, responsable de l'application de ces programmes dans le système éducatif québécois, cherche à en déterminer la valeur et vérifier si leurs réalisations sont conformes à leurs objectifs. Dit autrement, la pertinence de leur évaluation apparaît évidente.

> "En s'intégrant aux processus de gestion, l'évaluation prend son sens et s'impose comme composante nécessaire pour guider les décisions qui doivent intervenir".[32]

Cette évaluation, comme on le verra plus loin, aura certes ses limites. Elle permettra au besoin d'apporter des changements à l'un ou l'autre de ces programmes et de préciser la nature de ces changements. La recherche devrait en outre montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets, telle, par exemple, l'introduction au Québec du programme de monitrices et moniteurs canadiens à temps plein.

---

32 Cf. *L'évaluation dans le système éducatif: cadre général et perspectives de développement*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1983, p. 125.

1.2.2 Raisons liées à la place des assistants et des moniteurs dans l'enseignement des langues secondes

Aucune étude ne s'est encore penchée sur les programmes de monitrices et moniteurs et d'assistants de langue seconde tels qu'ils sont implantés dans le réseau scolaire québécois. Pourtant, plusieurs indices portent à croire que la présence de ce type de personnes-ressources auprès des enseignantes et enseignants de langue seconde et des élèves contribue à améliorer l'enseignement de ces langues. Voici quelques-uns de ces indices:

- tel que relevé dans le rapport annuel du coordonnateur national des programmes de moniteurs, plusieurs intervenants impliqués dans ces programmes témoignent d'un degré élevé de satisfaction face à ces programmes;

- sans les renforcements socio-culturel et psychologique que fournit le contact avec des membres de l'autre communauté linguistique, l'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire risque d'être réduit à un exercice scolaire fastidieux plutôt qu'à un processus dynamique d'acquisition d'un outil de communication et d'échanges culturels. La présence de moniteurs et d'assistants auprès des élèves apparaît alors comme susceptible d'accroître la motivation psychosociale, facteur essentiel à l'apprentissage de la langue seconde comme moyen d'interaction sociale;

- le soutien fourni aux enseignants par les assitants et moniteurs de langue seconde pourrait combler, du moins de façon provisoire et partielle, certaines lacunes de formation rencontrées chez les enseignants de niveau primaire et secondaire. En effet, les programmes de formation et de perfectionnement ainsi que les règles qui régissent les conditions de travail de ces enseignants ne peuvent à moyen terme apporter de changements majeurs susceptibles de redresser la situation.

1.2.3 Les programmes d'assistants et de moniteurs pris comme modèles de soutien aux enseignants

Prenant en considération une hypothèse de travail envisagée par le ministère de l'Éducation qui viserait à implanter, sur le modèle des programmes d'assistants et de moniteurs de langue seconde, une formule de soutien aux enseignants dans d'autres disci - plines, il semblerait pertinent d'étudier au préalable ces programmes pris comme modèles en vue d'une extension éventuelle. Cette étude devrait permettre:

- de vérifier l'applicabilité du modèle à des secteurs autres que celui des lan - gues secondes;

- d'étudier la dynamique de l'organisation afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'actions et d'interventions du même type;

- de fournir, grâce à l'analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des assistants, des données nécessaires à la préparation des dossiers qui serviraient à la conclusion d'ententes avec les syndicats d'enseignants;

- d'analyser, par le biais du volet des moniteurs à temps plein, un modèle d'intégration des jeunes diplômés au monde du travail.

CHAPITRE 2

SITUATION DE LA RECHERCHE

Après avoir rappelé les grandes lignes de l'historique du programme de moniteurs de langue seconde et de ses principaux volets, de même que de sa nature et de son évolution depuis sa mise en place, nous tenterons maintenant de situer la présente re - cherche dont l'objectif principal est précisément d'analyser divers aspects du programme qui ne sont pas reliés directement à l'apprentissage et à la performance dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Le présent chapitre comporte trois parties:

1. Le mandat confié par le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ);
2. Le contexte social, culturel, économique et politique;
3. Le cadre théorique proprement dit.

2.1 Le mandat confié par le M.E.Q.

Le Ministère de l'éducation nous a confié le mandat de réaliser une étude du programme des moniteurs canadiens de langues secondes et du programme des assistants britanniques oeuvrant dans le réseau scolaire québécois. Cette étude doit permettre:

a) de fournir une analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des assistants;
b) d'étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et d'intervention du même type;
c) de rendre compte de l'utilité de ces programmes;
d) d'examiner l'opportunité d'y apporter des changements et de préciser la nature de ces derniers;
e) de montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets;

f) de vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des sec - teurs autres que celui des langues secondes.

Précisons d'abord les divers éléments de ce mandat.

2.1.1 Analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des assis - tants britanniques

Les quatre premières tâches qui découlent du mandat du M.E.Q. ne peuvent être accomplies sans l'apport de l'étude de la dynamique de ces programmes. Or cette dynamique s'articule en partie sur le fait qu'on assigne, selon chaque institution, des tâches fort différentes aux moniteurs et aux assistants britanniques. En effet, si certaines direc - tives générales doivent en principe s'appliquer à l'ensemble des moniteurs et assistants (nombre d'heures/semaine, nécessité pour les "temps partiels" d'être inscrits dans un pro- gramme d'études universitaires...), par contre chaque institution possède une grande lati - tude dans l'usage qu'elle fait de ses moniteurs. Ceci entraîne non seulement la possibilité d'une tâche très différente d'une institution à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre (on ne fera pas nécessairement le même usage des moniteurs selon que l'on enseigne au secondaire, au collégial ou à l'université), mais également la possibilité d'une dynamique d'organisation très différente d'un endroit à l'autre et par le fait même de type et d'intensité de relations diverses. La dynamique du programme ne sera pas la même selon que les moniteurs travaillent avec un ou plusieurs groupes, un ou plusieurs enseignants, selon la taille des groupes, selon le type de groupes (enrichi, régulier ou en difficulté), etc... Dans cette persepctive, nous croyons que l'étude permettra de dépasser la définition de la tâche des moniteurs "par la négative", c'est-à-dire par l'énumération de tout ce que le moniteur ne fait pas et ne doit pas faire. Nous pourrons aussi plus facilement préciser et décrire l'articu - lation de la tâche du moniteur sur celle de l'enseignant dans une perspective complémen - taire.

2.1.2 Étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et d'intervention du même type

Nous entendons, par dynamique du programme, l'ensemble des modalités qui régissent sa mise en application, à savoir:

- les raisons qui ont motivé l'institution à participer au programme;
- la sélection des moniteurs;
- l'accueil des moniteurs;
- les attentes des enseignants face aux moniteurs;
- l'intégration des moniteurs au milieu;
- le niveau de participation des divers intervenants et types de relations qui s'établissent entre eux;
- le niveau de structuration et d'encadrement de la tâche des moniteurs;
- la satisfaction des divers intervenants face aux programmes M.L.S., M.T.P. et assistants britanniques.

C'est pour cette partie de notre mandat, et lorsque nous étudierons l'utilité du programme, que les quelques éléments empruntés à l'analyse stratégique nous seront les plus utiles. Nous essaierons de voir quels types d'échanges s'établissent entre les différents intervenants; si ces relations sont de nature autoritaire ou démocratique; si elles laissent beaucoup ou peu de place à la créativité et à l'indépendance des participants et enfin quels sont les types d'échanges qui se révèlent les plus satisfaisants aux yeux des différentes personnes impliquées.

A partir des réponses de toutes les catégories d'intervenants et de leur niveau de satisfaction, nous essaierons d'élaborer le modèle d'organisation du programme qui paraît déboucher sur le rendement maximum et sur la satisfaction la plus élevée, et de voir dans quelle mesure et à quelles conditions ce modèle "optimal" pourrait être utilisé en vue de faciliter la mise en oeuvre de programmes éducatifs de même type.

2.1.3 Rendre compte de l'utilité de ces programmes

Il importe de préciser dès le départ que la notion d'"utilité" appliquée à ces programmes et à ses divers volets, sur lesquels nous reviendrons plus loin, ne s'applique pas ici à la question de l'apprentissage des langues à proprement parler. Autrement dit, nous ne chercherons pas à démontrer dans quelle mesure ces programmes sont utiles en ce qui concerne les progrès réalisés dans l'apprentissage d'une langue seconde. D'autres recherches[1] ont déjà tenté de comparer les performances linguistiques des élèves bénéficiant des avantages du programme canadien des moniteurs et celles des élèves qui recevaient un enseignement dispensé uniquement par le professeur de langue seconde. Les résultats connus ne se sont pas révélés concluants sur ce point précis.

Les auteurs de ces études reconnaissent en effet qu'il ne leur a pas été possible de répondre à la question ainsi posée. Néanmoins ils laissent entendre qu'il y avait une nette augmentation de la "qualité de vie" dans les classes qui bénéficiaient de la présence d'un moniteur. La notion de "qualité de vie" réfère à la variété et à la richesse plus grande des expériences vécues par les élèves, bien qu'il semble impossible de démontrer que la présence du moniteur influence leur compétence en français.

> "Les résultats obtenus pour la partie de l'interview anglaise favorisaient les élèves bénéficiant des services d'un moniteur. Ils ont obtenu, dans l'ensemble, des résultats nettement supérieurs pour leur attitude envers la langue, leur connaissance de la culture française..."[2]

Notons au passage que l'anglais langue seconde n'a pas fait, à ce jour, l'objet d'études semblables.

On peut dès lors se demander pourquoi une nouvelle étude sur le sujet? Plus précisément, sous quels angles devraient être envisagés les programmes de monitorat en langue seconde? Outre le fait que notre mandat comporte plusieurs aspects autres que les attitudes face à la langue et à la culture secondes, il faut ajouter au moins quatre éléments

---

1 Leslie D. McLean, Ross E. Traub, Vincent Gaudino, *Évaluation du programme de moniteurs*, pp. 12-13.

2 McLean, Traub, Gaudino, ibid, p. 11.

qui militent en faveur d'une nouvelle étude sur le sujet: 1) le Québec ne faisait pas partie de l'échantillon retenu dans les recherches antérieures; 2) leurs résultats sont difficilement transposables au système scolaire québécois; 3) les élèves étaient, dans ces études, les seuls intervenants sur lesquels portaient la recherche tandis que notre analyse vise toutes les caté - gories d'intervenants dans le programme, soit: les coordonnateurs, les enseignants, les moniteurs et les étudiants; 4) ces études ne portaient que sur le français langue seconde et ne concernaient que le niveau primaire.

L'utilité des programmes sera donc analysée ici sous l'angle des attitudes et des opinions face à la langue et à la culture secondes, face aussi au biculturalisme et au bilinguisme. Et tout cela, non seulement pour les élèves concernés, mais aussi pour les moniteurs et les monitrices, les enseignants et les enseignantes.

Signalons enfin que l'efficacité de ces programmes sera abordée sous trois aspects différents et complémentaires:

1) par rapport à l'atteinte des objectifs assignés aux programmes eux-mêmes;

2) par rapport à la satisfaction de leurs utilisateurs. En effet, un programme peut très bien rencontrer les objectifs qui lui sont assignés sans que ces objectifs ne soient perçus comme étant très désirables pour les participants et bénéficiaires;

3) en relation avec des effets non visés et non prévus, mais que l'on pourrait par ailleurs considérer comme positifs et souhaitables.

Il va de soi que l'évaluation la plus importante est celle qui est reliée à nos deux premiers points. C'est sur celle-là que porte principalement notre attention. Cepen - dant, nous resterons attentifs à souligner aussi, le cas échéant, les effets favorables non prévus qui pourraient surgir de l'analyse du matériel.

2.1.4 Examiner l'opportunité d'apporter des changements aux programmes et préciser la nature de ces derniers

Au terme de cette étude, nous devrions être en mesure de suggérer, s'il y a lieu, des modifications aux programmes en vigueur à l'heure actuelle. Ces changements pourraient être de nature variée et porter tout aussi bien sur la structure de l'organisation à laquelle l'application de programme donne naissance que sur la tâche des moniteurs, les moyens mis en oeuvre pour faciliter leur insertion dans le milieu d'accueil ou encore sur les moyens dont ils disposent pour amener les élèves à entrer en contact avec la culture seconde.

On pense encore à des suggestions relatives à la sélection des moniteurs, l'accueil, la formation, l'utilisation, le matériel mis à leur disposition, la rémunération, la durée du mandat des moniteurs, etc...

2.1.5 Montrer la pertinence de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets

En ce qui concerne le programme des moniteurs canadiens, contrairement aux autres provinces canadiennes, seul le volet "moniteurs à temps partiel" était en vigueur au Québec au moment de réaliser cette étude. Nous avons vu que ces moniteurs ne travail - lent que 6 à 8 heures/semaine et ils sont, en principe, inscrits à temps complet dans un pro - gramme d'études universitaires. Les moniteurs à plein temps, pour leur part, doivent consacrer 25 heures/semaine à leur tâche. Dans les neuf provinces où l'on retrouve des moniteurs à temps plein, ceux-ci sont souvent envoyés dans des écoles éloignées des grands centres, étant donné qu'ils n'ont pas à demeurer près d'une université. Nous nous sommes demandés s'il serait avantageux que le Québec reçoive des moniteurs à temps plein sur son territoire. Jusque-là, il se contentait de fournir aux autres provinces la très grande majorité des ressources humaines nécessaires à l'implantation de ce volet.

2.1.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme "modèles" à des secteurs autres que celui des langues secondes

L'expérience acquise en matière de "monitorat" comme stratégie pédagogique dans l'enseignement des langues secondes, sera aussi analysée attentivement dans le but de voir si la formule pourrait être utilisée dans d'autres disciplines et, le cas échéant, sous quelles formes et à quelles conditions. Si cela s'avérait possible, nous aimerions aussi pouvoir suggérer des modalités et des procédures d'analyse et d'évaluation systématique des expériences de "monitorat" qui seraient tentées dans d'autres domaines.

2.2 Le contexte social, culturel, économique et politique

Cette section décrit la situation dans les provinces où des échantillons ont été retenus pour l'étude.

2.2.1 La situation au Québec

Le statut du français, langue de la majorité, et de l'anglais, langue seconde au Québec, a connu bien des changements depuis les 25 dernières années. Comme le remarquent Gary Caldwell et Eric Waddell[3], jusque dans les années 1960-1970 les francophones québécois ne se sont jamais vraiment considérés comme majoritaires et les anglophones, par le fait même, comme minoritaires au sein de leur société. En effet, jusqu'à cette période, la désignation même de "Canadiens-français" mettait en évidence le caractère minoritaire des francophones au sein de la société canadienne à laquelle ils se référaient la plupart du temps, même si au Québec, ils constituaient la majorité de la population. De la même façon, le fait de référer au Canada en tant qu'entité politique plaçait les anglophones, largement minoritaires au Québec, dans les rangs de la majorité canadienne.

---

3 Caldwell, Gary et Waddell, Eric, *Les anglophones du Québec de majoritaires à minoritaires*, Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, 1982, pp. 17 et suivantes.

La prise de conscience des Québécois francophones, processus historique qui débouche, dans les années 1960-1970, sur un questionnement de leur appartenance politique et culturelle, changera à la fois leur statut et celui des anglophones à l'intérieur du Québec.

> "En se redéfinissant en fonction d'un Québec démographiquement et géopolitiquement unifié, les francophones conféraient pour la pre - mière fois un statut minoritaire univoque à leurs concitoyens de lan - gue anglaise. Parallèlement, les anglophones, continuant à se consi - dérer comme "Canadiens-anglais", se retrouvaient privés de toute forme de stratégie culturelle apte à faciliter leur insertion politique et sociale dans ce Québec nouveau."[4]

Cette redéfinition des francophones aura non seulement des incidences sur toutes les interactions socio-politiques entre les deux groupes mais influencera également les perceptions de la culture et de la langue secondes et aussi les relations à cette langue et à cette culture que chacune des deux ethnies entretient.

Au début des années soixante, en réponse au nationalisme francophone croissant, le Parlement d'Ottawa adopte une loi créant la "Commission Royale d'Enquête sur le Bilinguisme et le Biculturalisme" qui, elle-même, donnera plus tard naissance à la "Loi sur les Langues Officielles", laquelle fait du Canada une Fédération officiellement bilingue. Mais la Commission a donné trop peu et est venue trop tard et ces quelques mesures ne peuvent endiguer la progression du nationalisme francophone québécois qui conduit à la loi 63, puis 22, et enfin à la loi 101 qui fait du français la seule langue officielle dans la province et limite l'accès à l'école anglaise au Québec. Cette mesure aura pour effet de limiter la tendance qu'avaient, jusqu'à ce jour, les nouveaux immigrants à s'assimiler à la minorité anglophone.

> "En fait, un tableau dressé à partir des chiffres du recensement de 1971 nous a permis d'établir que seulement 60% des enfants anglo - phones inscrits à l'élémentaire avaient au moins un parent qui était à la fois de langue maternelle anglaise et né au Québec."[5]

---

4 Caldwell, Gary, ibid, p. 17.

5 Caldwell, Gary, ibid, p. 61.

Jusqu'aux années 1960-1970, la communauté anglaise n'a pas eu à souffrir du fait qu'au Québec elle était numériquement largement minoritaire. Elle possède un réseau scolaire complet qui couvre toute la province et comprend quatre Cégeps dans la région de Montréal, deux dans deux autres des régions de la province et des sections anglaises dans les Cégeps de Gaspé et de Hull. Elle jouit en outre des services de trois universités. Elle possède ses hôpitaux et ses services sociaux. Sur le plan des média les anglophones québécois sont également bien servis, que ce soit au niveau de la presse écrite, de la radio ou de la télévision. Des hebdomadaires ou mensuels anglais émaillent la province et plus de la moitié des stations radiophoniques et deux des cinq stations de télévision de la région de Montréal ont une programmation anglaise et diffusent dans presque toute la province.

Possédant le contrôle de toutes leurs institutions économiques, culturelles et sociales, les anglophones ne sont presque jamais obligés d'avoir recours aux institutions francophones. Les nouveaux immigrants s'intègrent majoritairement à la communauté anglophone et ce n'est qu'en maintenant un taux de natalité élevé que les francophones réussissent longtemps à conserver leur taux de représentation au sein de l'ensemble de la population québécoise.

Waddell[6] met en évidence que, pendant les trois dernières décennies, les Québécois anglophones verront le contrôle de la plupart de leurs institutions leur échapper. Le rôle grandissant de l'État dans les domaines de la santé et de l'éducation débouche sur l'intégration des institutions anglophones et francophones aux réseaux contrôlés par l'État qui en assurera dès lors l'administration et le financement. Les anglophones n'ayant que peu de représentants au niveau provincial tant chez les élus que du côté de la fonction publique, cette intégration aux réseaux étatiques débouche sur une perte de contrôle importante de ces institutions.

La direction des entreprises échappe également de plus en plus aux élites anglophones locales pour s'intégrer d'abord à l'entreprise nationale puis continentale:

---

6 Waddell, Eric, "Des gens et des lieux" in *Les anglophones du Québec de majoritaires à minoritaires*, Institut québécois de la recherche sur la culture, 1982, pp. 48-80.

> "Le vingtième siècle a connu une transformation complète au niveau de la propriété de l'entreprise; d'abord principalement locale, celle-ci est passée à l'échelle nationale puis continentale. De plus en plus, les décisions qui concernent l'information anglophone sont prises à Toronto; cela s'applique non seulement au contenu des émissions, mais aussi à la dotation en personnel, voire à l'existence même des média. Les entreprises anglophones jadis sous administration locale deviennent graduellement de simples succursales d'entreprises ayant leur centre d'opérations à Toronto, Détroit, Chicago ou ailleurs. Par conséquent, bien que les institutions anglophones constituent un ensemble très diversifié et très complet, celui-ci devient de plus en plus fragile et les anglophones en perdent petit à petit la maîtrise."[7]

Il importe de signaler ici que cette perte graduelle du contrôle de la situation économique par les élites anglophones locales ne signifie pas pour autant l'accroissement de la main-mise des élites francophones dans la sphère économique.[8]

Tant qu'a duré leur situation de minorité dominante, les anglophones ont pu vivre au Québec sans ressentir la nécessité d'apprendre le français et le bilinguisme a été assumé majoritairement par les francophones qui y voyaient souvent un facteur de promotion économique et sociale.

Aujourd'hui la réalité se présente sous un jour un peu différent. La loi 101, qui donne au français le statut de seule langue de travail, dans les grandes entreprises, ne manquera pas d'avoir des incidences sur le statut économique des deux groupes.

Le recensement de 1961 indiquait que l'écart entre les revenus moyens des francophones et des anglophones était de 51%, cet écart se réduisait en 1970 à 32% et il n'était plus que de 15% en 1977. Notons de plus que les revenus des unilingues anglophones, qui étaient autrefois beaucoup plus élevés que ceux des unilingues francophones, sont maintenant proportionnellement inférieures:

---

7 Waddell, ibid, p. 51.

8 Sales, Arnaud, Bélanger, Noël et Allaire, Benoit-Guy, *Langue, groupes linguistiques et position d'encadrement et de direction dans les secteurs privé et public au Québec*, Université de Montréal, Département de sociologie, miméo, 1982.

> "Au début des années 1960, le revenu annuel d'un anglophone unilingue atteignait presque le double de celui d'un francophone unilingue... En fait, le revenu du travailleur unilingue anglais de Montréal est maintenant inférieur à celui du francophone unilingue."[9]

Face à cette réalité nouvelle qui la dessert, une partie de l'élite anglophone traditionnelle quitte le Québec. Certains de ceux qui restent se réfugient dans une attitude défensive et ne cherchent en rien à se rapprocher des francophones. Toutefois, une bonne proportion d'entre eux tentent de s'intégrer à la communauté francophone sans toutefois s'y assimiler.

> "Un nombre grandissant de Québécois de langue anglaise s'adaptent très bien aux changements actuels. Ils apprennent le français, et parfois même vont s'installer dans un quartier francophone, envoient leurs enfants et s'orientent vers des secteurs d'activité entièrement francophones. La plupart gardent leur identité propre, c'est-à-dire qu'ils s'intègrent à la société québécoise francophone, mais sans y être assimilés. Ils acceptent cependant leur statut de minorité et la nécessité d'être à la fois bilingue et biculturel dans le Québec aujourd'hui."[10]

Toutefois, l'étude de Sheila McLeod[11] met en évidence que la majorité des anglophones qui choisissent de s'intégrer aux francophones ne font pas partie de la communauté anglophone traditionnelle. Ce sont soit des Juifs ou autres immigrants européens, des Américains ou anglophones d'autres provinces qui ne partagent pas la culture anglo-québécoise.

Les francophones québécois vivent une situation inverse à celle des anglophones. Jusqu'aux années 1960, ils se sont cantonnés dans une position défensive, tentant de préserver leur identité sans vraiment affirmer leurs droits politiques et culturels en tant que majorité. Jusqu'à cette période, bien qu'ils aient assumé presque seuls les frais du bilinguisme (à l'exception des allophones il va sans dire), ils ont toujours été défavorisés

---

9 Gary Caldwell, opus cit., p. 65.

10 Sheila McLeod Arnopaulos, "L'intégration des anglophones à la société québécoise" in: *Les anglophones du Québec de majoritaires à minoritaires*, opus cit., p. 149.

11 Ibid.

économiquement dans une province où ils sont majoritaires numériquement. A la fin des années 1960, ils passent à l'offensive et se servent du politique pour affermir leur position.

Quels ont été les résultats de ces transformations? Nous avons vu que les disparités salariales entre les deux groupes se sont réduites. Sur le plan de l'usage du fran - çais comme langue de travail, les résultats ne sont peut-être pas aussi concluants que ne l'aurait souhaité le Législateur à l'époque.

Chez les francophones, par exemple, l'usage du français a peu progressé. On remarquait une remontée du français au travail jusqu'en 1979 mais, en 1982, on revient au niveau de 1971 et le seul progrès qu'on enregistre est une réduction de la petite minorité de francophones qui ne travaille qu'en anglais[12].

Chez les anglophones et les allophones, si l'usage du français au travail a fait des progrès sensibles de 1971 à 1979, les données actuelles ne permettent pas de voir si, comme ce fut le cas chez les francophones, ce progrès a été suivi d'une régression au cours de la période allant de 1979 à 1982.

> "Ces progrès demeurent insuffisants puisqu'ils ne permettent pas à la langue française de se défaire de l'image de faiblesse qui la carac - térise sur le marché du travail."[13]

Pour ce qui est du bilinguisme, on observe de 1971 à 1981 qu'il a progressé au Canada, passant de 13,5% à 15,3%. Le bilinguisme demeure cependant plus répandu chez les jeunes francophones que chez les jeunes anglophones même si on observe que les plus jeunes francophones, soit les 15 à 19 ans, sont moins bilingues (33,6%) que la caté - gorie d'âge des 25 ans et plus (44,5%). On constate la situation inverse chez les anglo -

---

12 Monnier, Daniel, *L'usage du français au travail*. Dossiers du Conseil de la langue française, études et recherches. Éditeur officiel du Québec, 1983.

13 Monnier, Daniel, op. cit., p. 87.

phones où le bilinguisme atteint 11,0% chez les 15 à 19 ans, contre 7,8% chez les 25 ans et plus.[14]

2.2.2 La situation en Ontario

"Au cours de la dernière décennie, l'enseignement dans la langue de la minorité a subi au Canada une évolution engendrée par certains événements comme: la Révolution tranquille au Québec, la Loi fédérale des langues officielles, l'expression des aspirations des groupes minoritaires, la reconnaissance de ces aspirations par les législateurs de plusieurs provinces et les contributions du gouvernement fédéral aux provinces.

Dans certaines provinces, cette évolution s'est traduite ou par des modifications que l'on a apportées aux lois régissant l'enseignement ou par l'établissement de services d'enseignement dans la langue de la minorité, ou par la conjugaison de ces deux facteurs. Toutefois, autant les provinces diffèrent beaucoup quant au nombre et à la répartition de leur population linguistique minoritaire, autant elles diffèrent beaucoup par leur législation respective et par le développement de leurs services d'enseignements destinés aux minorités linguistiques..."

C'est en ces termes que le Conseil des ministres de l'éducation du Canada faisait le bilan de la situation dans son rapport publié en janvier 1978[15]. Dans ce contexte d'ensemble, nous allons tenter de préciser la situation qui prévaut en Ontario. Pour ce faire, nous rappellerons d'abord certaines données démographiques générales qui concernent les groupes linguistiques dans cette province, après quoi nous établirons certaines données démographiques scolaires pour le même territoire. Par la suite nous présenterons les grandes lignes des dispositions législatives à l'enseignement en langue française en Ontario pour terminer par une vue d'ensemble de l'évolution des structures scolaires pertinentes au problème qui nous intéresse.

---

14 Bourbeau, Robert, "Caractéristiques et attitudes des jeunes face aux questions linguistiques". *Direction de l'analyse des tendances sociales*, Canada, juin 1984, p. 15.

15 Conseil des ministres de l'Éducation du Canada: *L'état de l'enseignement dans la langue de la minorité dans les dix provinces du Canada*, Ottawa, janvier 1978, p. 5.

2.2.2.1 Données démographiques générales

Selon les données du recensement de 1981[16], l'Ontario compte 77,4% de sa population dont l'anglais est la langue maternelle. Il importe de préciser que cette proportion est plus grande chez les jeunes de 15 à 19 ans (84,2%) que chez les plus âgés (72,4%). Toutefois cela ne joue pas sur les effectifs du groupe dont la langue maternelle est le français. En effet les francophones représentent dans l'ensemble 5,5% de la population ontarienne, proportion qui ne s'écarte pas significativement de celle du groupe d'âge 15-19 ans où elle est de 5,3%. C'est donc au détriment du groupe dont la langue maternelle est "autre" que l'anglais ou le français que ce phénomène a le plus d'influence, la proportion de la population appartenant à ce troisième groupe ayant tendance à décroître vers les groupes d'âge plus jeunes.

En nombre absolu, les francophones comptent 475,605 habitants. C'est de loin le groupe dont la langue maternelle est le français le plus important au Canada, exception faite du Québec bien entendu. Il y a en effet 234,030 francophones au Nouveau-Brunswick et 62,145 en Alberta. Comme en font foi les données d'une étude de A. Massot[17] reproduite dans le tableau 2.1, les franco-ontariens ne se répartissent pas de façon homogène sur le territoire. Nous devrons tenir compte de ce facteur dans l'interprétation des données de la présente étude.

---

16 Conseil des ministres de l'Éducation du Canada: *Rapport sur l'enseignement en français et l'enseignement en anglais en milieu minoritaire,* Ottawa, juillet 1985, p. 28.

17 Massot, A. *Dimensions de l'assimilation des étudiants francophones à l'Université d'Ottawa,* Thèse de maîtrise, 1973, p. 30.

TABLEAU 2.1

Nombre et pourcentage de la population de langue maternelle française en Ontario selon la région

RÉGIONS	N	%
Nord (Cochrane, Sudbury, Témiskamingue)	149,855	35,7
Est (Ottawa, Carleton, Glengarry, etc.)	162,985	27,4
Sud (Essez, Kent, etc.)	31,440	7,7

Sources: Statistiques Canada, Recensement 1971.

Autre fait qui a aussi son importance en regard de la question qui nous inté - resse, la proportion de la population ontarienne dont *la langue au foyer* est le français est significativement plus basse que celle des gens dont le français est *la langue maternelle*: 3,9% contre 5,5%. Dans ce cas-ci cependant le rapport au groupe d'âge semble jouer différemment de ce que nous avons pu observer pour la langue maternelle. C'est en effet chez les plus jeunes qu'on retrouve la plus forte proportion de gens dont *la langue au foyer* est le français: 4,4%.

Devant cette situation de fait, les notions de *taux de stabilité linguistique* et de *taux de bilinguisme* prennent tout leur sens et permettent de placer la question linguis - tique sous un éclairage nouveau. Le taux de stabilité linguistique[18] est la proportion de per - sonnes d'une langue maternelle donnée qui déclarent utiliser la même langue au foyer, tandis que le taux de bilinguisme est tout simplement la proportion de personnes bilingues dans un groupe linguistique donné.

Le tableau 2.2 fournit à cet égard des données intéressantes en ce qui con- cerne l'Ontario. On note en effet que, dans l'ensemble de la population, le groupe anglo - phone est beaucoup stable (98,8%) que le groupe francophone (65,7%), encore que nous

18 Bourbeau, R., ibid, p. 3.

phone est beaucoup stable (98,8%) que le groupe francophone (65,7%), encore que nous aurions aimé avoir des statistiques régionales sur cette question, notre hypothèse étant que le taux de stabilité est probablement plus élevé chez les francophones du nord de l'Ontario qu'à Toronto. On notera au passage que le taux de stabilité des jeunes francophones est significativement plus élevé (75,2%) que celui de tous les autres groupes d'âge et de l'ensemble du groupe francophone. Ce qui n'est pas le cas du groupe anglophone, et pour cause!

TABLEAU 2.2

Taux de stabilité linguistique et de bilinguisme selon l'âge et le groupe linguistique en Ontario

AGE	*ANGLOPHONES*		*FRANCOPHONES*		*AUTRES*	
	STAB.	*BILING.*	*STAB.*	*BILING.*	*STAB.*	*BILING.*
	%	%	%	%	%	%
15-19	98,6	10,5	75,2	89,7	52,8	15,1
20-24	98,7	8,5	65,6	91,9	50,8	10,7
25 et +	99,1	6,3	59,5	87,7	53,9	5,7
Tous	98,8	6,6	65,7	84,0	54,8	6,5

Source: Statistiques Canada, Recensement de 1981.

On remarque encore que le taux de stabilité des franco-ontariens est plus élevé que celui du groupe linguistique "autre", les jeunes de ce dernier groupe témoignant aussi, comme dans le cas du groupe francophone d'une stabilité linguistique plus grande que les autres groupes d'âge.

Quant au taux de bilinguisme, il est treize fois plus élevé chez les francophones que chez les anglophones (84,0% contre 6,6%). Qu'il soit aussi plus élevé que dans le cas du tiers groupe linguistique, cela se comprend aisément si l'on tient compte du fait qu'il

s'agit uniquement du bilinguisme anglais-français. Pour les trois groupes linguistiques, c'est encore chez les jeunes qu'on retrouve les taux les plus élevés.

2.2.2.2 Données démographiques scolaires

En 1976-1977[19], 74,589 élèves de niveau primaire et 31,510 élèves de niveau secondaire fréquentaient ce qu'on appelle dans cette province un module scolaire de langue française (MSLF), c'est-à-dire une classe, groupe de classes ou école où l'enseignement est donné en français. Au total 106,099 élèves, soit 83,9% de la population francophone de 5 à 19 ans. Des données plus récentes[20] inviteraient à croire qu'il y aurait eu une baisse des effectifs des MSLF. En 1983-84, il n'y aurait plus que 92,025 inscriptions dans les MSLF, soit 67,001 au primaire et 25,014 au secondaire. Nos deux sources originant du Conseil des ministres de l'éducation du Canada, nous n'avons pas été à même de vérifier dans quelle mesure les différences de chiffres pourraient s'expliquer, par exemple, par des différences dans la définition des catégories.

Si l'on compare la proportion des effectifs francophones dans l'ensemble des *effectifs scolaires ontariens* par rapport à la proportion des francophones dans *l'ensemble de la population* de l'Ontario, on constate que ces proportions sont identiques à une décimale près: 5,4% contre 5,5%. Enfin, si on ventile la proportion des francophones dans l'ensemble des effectifs du système scolaire selon le degré scolaire (la classe), on remarque une fois de plus que les proportions sont plus grandes chez les jeunes que chez les aînés. Ainsi les francophones inscrits en maternelle représentent 6,7% des effectifs de ce degré alors que les francophones inscrits en classe de 13e année ne représentent plus que 3,5% des effectifs du degré.

---

19 Conseil des ministres de l'Éducation du Canada: *L'état de l'enseignement dans la langue de la minorité dans les dix provinces du Canada,* Ottawa, janvier 1978, p. 89.

20 Conseil des ministres de l'Éducation du Canada: *Rapport pour l'enseignement en français et l'enseignement en anglais en milieu minoritaire,* Ottawa, juillet 1985, p. 33.

En 1976-77, 300 des 3995 écoles élémentaires existant en Ontario étaient engagées d'une manière ou d'une autre dans l'enseignement en français. Au niveau secondaire, 60 des 620 écoles ont le statut de MSLF: 24 comme écoles homogènes et 36 comme écoles hétérogènes.

2.2.2.3 Dispositions législatives particulières

Sauf pendant une courte période au début du siècle durant laquelle l'enseignement en français était réduit en vertu d'un règlement, l'Ontario a toujours assuré l'enseignement en français aux élèves francophones du niveau primaire. Au niveau secondaire par contre, l'anglais a été la seule langue couramment employée, sauf bien entendu en ce qui concerne l'enseignement du français, jusqu'au début des années 60. En 1963-64, les écoles secondaires reçurent l'autorisation d'enseigner l'histoire, la géographie et le latin en français. En 1968, une loi autorisait l'enseignement de toutes les matières en français. Cette loi rendait obligatoire l'emploi du français comme langue d'enseignement dans certaines circonstances particulières et elle permettait la création d'écoles secondaires françaises.

La loi sur l'éducation de 1974 comporte pas moins de vingt articles définissant les droits des francophones à l'enseignement en français, de la maternelle à la 13e année. Elle rend obligatoire la création et le maintien de MSLF partout où le nombre le justifie et où les effectifs sont suffisants. La loi rappelle enfin que, dans les écoles où l'enseignement est dispensé en français, on doit enseigner l'anglais langue seconde de la 5e à la 12e année. Par contre, seuls les élèves dont la langue maternelle est le français sont admissibles aux MSLF.

Cette loi créait aussi la Commission des langues d'enseignement de l'Ontario en vue d'aider et de conseiller les Conseils scolaires locaux à résoudre les difficultés liées à l'enseignement et mettant en cause les droits linguistiques des collectivités s'exprimant dans la langue de la minorité officielle. Enfin le règlement 191 issu de la même loi comprend un certain nombre de clauses décrivant les qualités requises et les responsabilités des enseignants, des directeurs d'écoles et de MSLF ainsi que des élèves. Selon ce règlement les enseignants des écoles françaises doivent être diplômés soit de l'Université

Laurentienne, soit du programme français de la Faculté de Pédagogie de l'Université d'Ottawa ou détenir un diplôme jugé équivalent.

2.2.2.4 Les structures scolaires

Le respect des droits reconnus aux francophones par des dispositions législatives particulières, est assuré par la mise en place de structures particulières aussi bien au niveau provincial qu'au niveau local. Ainsi il existe au sein même du Ministère de l'Éducation un Conseil supérieur des écoles de langue française. Ce Conseil a pour mandat et raison d'être de fournir des avis au Ministre et à ses fonctionnaires sur toute question relative au développement et au fonctionnement des écoles francophones ainsi qu'aux droits scolaires des membres de la minorité officielle. Ce Conseil est dirigé par un sous-ministre adjoint francophone qui est également membre du Comité de gestion du ministère.

Un agent de l'éducation francophone est présent d'office dans tous les comités du Ministère qui ont quelque chose à voir avec la nouvelle orientation des programmes d'études. Au bureau central du Ministère, onze éducateurs francophones sont dispersés dans les différentes directions générales et participent à toutes les activités de ces directions.

Dans les bureaux régionaux du ministère, de vingt-cinq à trente agents d'éducation francophones ont pour mission de veiller aux intérêts des francophones inscrits dans le système scolaire ontarien. De façon générale, les directives pédagogiques et administratives envoyées aux écoles sont rédigées en anglais, sauf s'il s'agit des directives relatives aux cours de français ou d'anglais, auxquels cas on utilise généralement le français quand on s'adresse aux écoles francophones. Cette ligne de conduite générale ne vaut pas en ce qui a trait aux programmes-cadres ou autres documents relatifs aux programmes d'études. Dans ce cas, les écrits doivent être adaptés, traduits, voire dans certains cas rédigés en français.

Au niveau local, il n'existe pas de Conseils scolaires francophones séparés. Toutefois, il faut signaler qu'en 1978, 70 des 197 conseils scolaires ontariens étaient concernés par le développement et le fonctionnement d'un réseau scolaire francophone. Quand le nombre le permet, on crée une équipe distincte de superviseurs et de conseillers pour les MSLF. Ces agents relèvent alors directement de la plus haute autorité du conseil scolaire.

2.2.2.5 Rapport entre groupe majoritaire et groupe minoritaire

On l'a vu, un peu moins de 80% des Ontariens sont anglophones, soit à peu près le pourcentage de francophones au Québec. Toutefois, on ne constate pas chez les uns et les autres une similitude dans leur situation socio-économique respective malgré un statut identique de groupe majoritaire. Il faut dire que les anglophones ontariens sont majoritaires à la fois dans leur province et leur pays, tandis que les francophones québécois ne connaissent la situation de groupe majoritaire qu'au sein de leur province.

En Ontario, ce n'est pas la minorité linguistique qui est la plus favorisée, sur le plan économique, comme c'est souvent le cas au Québec. Au contraire, les francophones ontariens connaissent à la fois une situation de minoritaire et de dominé. De là la nécessité de parler, pour eux, la langue de la majorité, surtout dans des régions où ils sont noyés dans la population anglophone, comme c'est le cas par exemple dans la région de Toronto.

2.2.3 La situation en Colombie-Britannique

En Colombie-Britannique, la population francophone jouit d'un poids démographique peu imposant, le français n'étant la langue maternelle que d'environ 1,7% de la population de cette province[21]. Les francophones sont surtout regroupés dans la région de Vancouver où l'on retrouve près de 35% de tous les Franco-colombiens et dans quelques autres régions telles que Prince George, Kitimat et la vallée de l'Okanagan[22].

---

21 Statistique Canada, Recensement de 1981.

22 Conseil des ministres de l'Éducation, ibid, p. 18.

2.2.3.1 Données socio-démographiques

Contrairement à la minorité anglophone du Québec, les francophones vivant en Colombie-Britannique n'ont jamais, comme groupe ethnique, eu une influence marquante dans la vie économique, sociale et politique de cette province. Au faible poids démographique des Franco-colombiens s'ajoute leur "fragile présence" au sein de l'élite économique et gouvernementale de la province[23], c'est-à-dire des milieux où s'exerce le pouvoir. Pour ces raisons et plusieurs autres, sans doute, les francophones de la Colombie-Britannique n'ont pu exercer suffisamment d'influence pour obtenir des services comparables à ceux dispensés aux anglophones du Québec et même aux francophones de l'Ontario dans les domaines de la santé, de l'éducation et de la culture.

> "La composition de l'élite est en partie cause et en partie effet de la faiblesse de la volonté politique relative au statut et aux services accordés aux francophones".[24]

Au seul plan des services, il existe donc des inégalités frappantes entre les minorités anglo-québécoise, franco-ontarienne et franco-colombienne.

Au recensement de 1981, on dénombrait 45,615 francophones (de langue maternelle) en Colombie-Britannique, soit environ 1,7% de la population totale de cette province, pourcentage demeuré inchangé depuis 1971. A un autre niveau, soit par rapport à la population totale canadienne, cette population francophone s'est maintenue à peu près au même niveau depuis une quarantaine d'années, soit entre 0,2 et 0,3%. Comme on peut aisément l'imaginer, sur la base de telles données, le maintien de la langue maternelle comme langue d'usage dans les activités quotidiennes, même à l'intérieur du foyer, n'est possible qu'au prix d'efforts délibérés et soutenus. La difficulté qu'ont les francophones de Colombie-Britannique de maintenir l'usage du français à la maison se vérifie par la mesure du taux de stabilité linguistique, c'est-à-dire la proportion des personnes d'une lan -

---

23 Certaines études ont révélé l'absence de ministres et de haut-fonctionnaires dans le gouvernement et la fonction publique de la Colombie-Britannique dans l'histoire récente de la province. Voir Breton, R., Reitz, J.G., Valentine, V. *Les frontières culturelles et la cohésion du Canada, Institut de recherches politiques,* Montréal 1981, p. 272.

24 Breton et al., ibid, p. 271.

gue maternelle donnée qui déclarent utiliser la même langue à la maison. Un rapport de recherche réalisé au Secrétariat d'État à partir des données du dernier recensement démontre que c'est dans cette province que le taux de stabilité du français est le plus bas au Canada:

> "Pour le groupe français, le taux de stabilité linguistique au Québec est très élevé (97,75), soit à peu près du même ordre de grandeur que celui du groupe anglais à l'extérieur du Québec. Mais dès que l'on sort du Québec, les taux de stabilité chutent de façon importante, jusqu'à 28% en Colombie-Britannique. Ce taux est beaucoup plus faible que celui du groupe anglais au Québec qui demeure à 86,5%. Quant au tiers groupe[25], son taux de stabilité est plus élevé au Québec (65,2%) qu'à l'extérieur du Québec[26] (48,75)".[27]

C'est donc dire qu'il est plus facile au tiers groupe de conserver sa langue au Québec que dans toutes les autres provinces canadiennes et qu'il est plus difficile aux francophones de conserver leur français en Colombie-Britannique que partout ailleurs au Canada. De telles observations sont symptomatiques de la qualité des contacts linguistiques entre les principaux groupes linguistiques au Canada.

Une autre dimension indicatrice des interactions sociales entre les groupes s'observe dans le taux de bilinguisme rencontré chez ces groupes. Par taux de bilinguisme, on entend la proportion des personnes d'une langue maternelle donnée qui déclarent pouvoir soutenir une conversation dans les deux langues officielles au Canada[28].

On a enregistré une progression du bilinguisme dans l'ensemble de la population du Canada depuis une quinzaine d'années; cela coïncide avec l'adoption de la loi sur les langues officielles. Cette progression se situe autour de 2% pour l'ensemble des Canadiens, de même que pour les groupes anglophones, francophones et autres, tel que l'illustre le tableau ci-dessous:

---

25 Le tiers groupe comprend tous les groupes linguistiques à l'exclusion des francophones et des anglophones.

26 Le taux de stabilité du tiers groupe en Colombie-Britannique est de 43,6%.

27 Robert Bourbeau, ibid, p. 5.

28 Robert Bourbeau, ibid, p. 6.

TABLEAU 2.3

Taux de bilinguisme selon la langue maternelle au Canada, au Québec et en Colombie-Britannique 1971 et 1981

	ANGLOPHONES		*FRANCOPHONES*		*AUTRES*		*TOTAL*	
	1971	1981	1971	1981	1971	1981	1971	1981
Canada	5,5	7,5	34,0	36,2	7,8	10,5	13,5	15,3
Québec	36,7	53,4	25,7	28,7	33,1	44,6	27,6	32,4
C.-B.	2,9	4,3	96,2	85,1	3,6	4,5	4,6	5,7

Source: Robert Bourbeau, ibid, p. 6.

On remarque également un accroissement du bilinguisme au Québec dans l'ensemble de la population, de même que pour chacun des groupes francophones, anglophones et le groupe tiers, avec des gains substantiels observés chez ces deux derniers groupes. En Colombie-Britannique cependant, en dépit d'une augmentation modeste du taux de bilinguisme chez les anglophones et le groupe tiers, on constate une diminution chez les francophones. Notons tout de même que, chez ces derniers, encore 85% se déclaraient bilingues en 1981.

Un taux de bilinguisme de l'ordre de 85% chez les francophones de la Colombie-Britannique, accompagné d'un taux de stabilité linguistique de 28% mettent en évidence la perméabilité de cette minorité au milieu anglophone et la vulnérabilité de sa langue maternelle lorsque celle-ci n'est pas soutenue par des mesures concrètes visant son utilisation et sa promotion.

2.2.3.2 Services culturels et éducatifs

Depuis deux décennies, le Gouvernement fédéral a tenté par divers moyens de renforcer la position du français en Colombie-Britannique, comme dans d'autres régions du Canada d'ailleurs, mais la prise en compte du taux d'assimilation des francophones et des transferts linguistiques qui s'y effectuent ne permet pas d'envisager l'avenir sans crainte. Dans le domaine des communications, la pénétration du français par le biais des médias électroniques est un phénomène encore récent: Radio-Canada y dispense ses services depuis 1967, dans le cas de la radio, et 1976 pour ce qui est de la télévision. En ce qui concerne la presse écrite, il n'existe aucun quotidien rédigé en français et l'accessibilité aux journaux de langue française de l'est du pays est réduite.

A part la presse parlée et écrite, un autre axe majeur de diffusion du français réside dans le système d'éducation, domaine de juridiction provinciale. Or, en Colombie-Britannique, la loi ne fait aucune mention de la langue d'enseignement[29]. Jusqu'à ces toutes dernières années, les francophones ne recevaient aucun service d'enseignement dans leur langue maternelle. Seuls les programmes d'immersion, visant l'enseignement du français comme langue seconde, (donc à des élèves non francophones) permettaient aux francophones d'âge scolaire d'étudier en français. Aujourd'hui, le programme-cadre, à l'intention des jeunes de langue française, est offert dans 21 des 75 districts scolaires de la province. En 1983-1984, quelque 1,135 élèves y étaient inscrits au niveau primaire, et 28 au secondaire[30]. Au-delà du secondaire, aucun programme n'est disponible en français.

Par ailleurs, les inscriptions aux divers programmes de français langue seconde offerts dans le réseau public d'éducation ont substantiellement augmenté au cours des quinze dernières années. Les programmes d'immersion en particulier ont connu une forte hausse de clientèles. Alors qu'en 1968, on dénombrait quelques dizaines d'élèves dans les deux premières classes de maternelle, en 1976, 839 élèves étaient inscrits en classes d'immersion et, en 1983-1984, on en comptait plus de 9,700 répartis à différents ni-

---

29 Conseil des ministres de l'Éducation, ibid, p. 7.

30 Conseil des ministres de l'Éducation, ibid, p. 3.

veaux et dispersés dans une trentaine de districts scolaires[31]. Aujourd'hui, il serait intéressant de connaître combien de francophones comptent encore dans les effectifs des classes d'immersion, à défaut de se voir offrir des services d'enseignement dans leur langue maternelle, comme le prévoit la Constitution canadienne de 1982.

2.2.4 Bilinguisme et programme de moniteurs et de monitrices de langues secondes

C'est dans ce contexte de transformations profondes et de situations fondamentalement différentes d'une province à l'autre que se développe le programme de moniteurs de langues secondes. Dans l'esprit de ses promoteurs, soit le Secrétariat d'État et les Ministres de l'Éducation, ce programme devait, à n'en pas douter, répondre à des préoccupations et besoins assez explicites. De manière particulière, il devait d'une part "contribuer à améliorer au Canada la qualité de l'apprentissage des langues secondes (en particulier l'expression orale) en offrant aux étudiants des institutions d'enseignement l'occasion de pratiquer régulièrement leur langue seconde..."; d'autre part "offrir au moniteur de langue seconde l'occasion d'améliorer ses connaissances dans sa langue seconde par des contacts suivis avec le milieu linguistique et culturel de la province où il étudie et travaille". Dans le dernier projet de contrat consulté (1982), on peut y lire que le moniteur doit aider l'enseignant " à familiariser les élèves avec l'aspect "vivant" de la langue". On souligne aussi "le caractère hétérogène du Canada" que les moniteurs et les élèves seront amenés à mieux discerner grâce au contact avec une autre langue et une autre culture.

Le premier objectif du programme de moniteurs réfère à l'amélioration attendue du rapport que l'étudiant et le moniteur doivent entretenir avec leur langue seconde respective. Mais au-delà de ces cheminements personnels souhaités, on perçoit que c'est globalement les rapports entre les deux grandes cultures (francophone et anglophone) du Canada qui sont visés. En d'autres termes, on peut dire que les objectifs spécifiques explicites des programmes de moniteurs de langues secondes qui semblent de prime abord s'adresser à des préoccupations de type micro-social se doublent en réalité d'objectifs globaux implicites de type macro-social.

---

31 Conseil des ministres de l'Éducation, ibid, p. 3.

Il est évident que nous ne pourrons, au cours de cette recherche, entrer dans les détails complexes de la dynamique des interrelations entre les deux groupes socio-linguistiques et culturels constitutifs du Canada et du Québec. Cependant, on ne peut ignorer la toile de fond sur laquelle s'élaborent les rapports existentiels qui se sont tissés entre les deux groupes.

Implicitement, le programme veut entre autres choses contribuer à réduire les tensions dans les rapports des deux groupes. Il se veut également un élément stabilisateur de l'ordre socio-politique et économique canadien.

Nous devrons donc l'évaluer dans ce sens, tenter d'analyser quels sont les éléments politiques, culturels et économiques particuliers à chaque province, à chaque groupe, qui sont susceptibles d'interférer avec les buts visés.

Nous verrons plus loin, au moment de présenter dans les grandes lignes nos présupposés théoriques, en quoi cet élément particulier de la situation nous oblige à sortir du cadre trop restreint de l'analyse organisationnelle, et d'emprunter aux théories des conflits certaines perspectives essentielles et complémentaires. Autant nous n'avons pas la prétention de pouvoir mettre en lumière toute la dynamique socio-politique qui régit les relations entre les deux groupes ethniques et influence, par le fait même, leurs attitudes face à la langue et à la culture secondes, autant il ne nous paraît pas possible de passer sous silence ces données du problème qui, sans se révéler au premier examen de la situation, n'en demeurent pas moins lourdes de signification dans le contexte canadien actuel. Toutefois la nature de notre mandat, le type d'échantillon dont nous disposons et le temps qui nous est alloué, nous incitent à beaucoup de prudence quant à la portée de l'analyse que nous pouvons faire d'une question aussi complexe.

2.3 Le cadre théorique de la recherche

On connaît maintenant dans ses grandes lignes le mandat qui nous a été confié par le MEQ en ce qui concerne l'étude du programme des moniteurs de langues secondes et de ses différents volets. Ce mandat définit le cadre à l'intérieur duquel se situe la présente recherche. Dans ce contexte, il est bon de signaler dès à présent que nos préoccupations théoriques se sont limitées, dans les circonstances, à la recherche des seuls éléments d'analyse susceptibles de faciliter la réalisation du projet et du mandat qui nous était

confié. Cela ne signifie pas l'abandon pur et simple de toutes préoccupations théoriques, mais bien davantage leur subordination à des objectifs particuliers et leur caractère forcé - ment limité en raison de l'utilisation instrumentale que nous faisons des éléments théoriques retenus. Dans le cadre d'une recherche évaluative, l'accent ne peut être mis, au premier chef, sur la contribution d'une telle démarche à la théorie. Si donc les circonstances nous obligent à renoncer à apporter une contribution significative au développement des connais - sances théoriques que nous avons des rapports entre les groupes ethniques d'un même pays, par contre il nous paraît essentiel de puiser dans ce corpus théorique les éléments utiles à la réalisation de cette recherche à laquelle il faut donner sa portée réelle, celle de l'étude et l'analyse d'un programme gouvernemental particulier et de ses principaux volets. Nous présenterons d'abord les éléments empruntés à la perspective organisationnelle (ana - lyse stratégique) de Crozier et Friedberg. Nous en verrons ensuite les limites. Nous indi - querons enfin les emprunts que nous avons faits aux théories des conflits dans le but de pallier aux lacunes de l'analyse stratégique.

2.3.1 La perspective organisationnelle

Le choix d'un cadre d'analyse doit répondre aux critères de l'adéquation de ses concepts à l'exploration du phénomène à examiner: A ce propos, la "perspective organisationnelle" (analyse stratégique)[32] nous a semblé offrir, dans un premier temps du moins, un cadre d'analyse pertinent et susceptible de tenir compte de la nature du programme de moniteurs, telle que perçue et définie par l'étude de Robert Kenzie et Vincent A. Gaudino[33] et telle que présentée dans le chapitre précédent.

Une telle perspective nous permettait notamment d'appréhender le program - me de moniteurs comme un système dont les composantes sont étroitement liées et en per- pétuelle interaction. Nous avons ainsi, d'une part, les objectifs du programme lui-même et

---

32 Voir, par exemple, Crozier, M., *L'acteur et le système* , Paris, Ed. du Seuil, 1977, *L'analyse sociologique des organisations*, Revue "Pour", no 28, 1972.
Zay, D., "Des méthodes applicables à l'établissement scolaire", dans A. Beaudet, *Sociologie de l'école: pour une analyse des établissements scolaires*, Paris, Dunod, 1981, pp. 3-17.

33 McLean, Leslie D., Traub, Ross E., Gaudino, Vincent A., *Cultural Ambassadors-Monitors in core-French Classes*, March 1981, et Kenzie, Robert, Gaudino, Vincent A., *Full-time Francophone Monitors in Rural and Semi-Urban Schools*.

la tâche du moniteur telle qu'énoncée et définie par le MEQ, comprise et traduite par les administrateurs locaux du programme, vécue par ceux qui en bénéficient (élèves et ensei - gnants) et effectuée par les moniteurs. Ici la tâche constitue, en quelque sorte, l'élément dynamique autour duquel s'organise l'ensemble des activités du moniteur. C'est donc, d'autre part, les éléments de la tâche qu'il faut dégager à travers les dimensions du contexte organisationnel.

Voyons d'abord les éléments de "l'analyse stratégique" que nous avons retenus et qui nous serviront à étudier la dynamique du programme de moniteurs de langues secondes.

2.3.1.1 L'autonomie des acteurs

Le modèle d'analyse de Crozier et Friedberg est beaucoup plus centré sur l'étude de l'autonomie dont disposent les acteurs à l'intérieur de toute organisation que sur l'analyse des déterminismes sociaux qui limitent leur action.

En effet, si leur définition de l'organisation prend théoriquement en compte le poids inévitable de la structure organisationnelle et sociale comme limite aux choix et solutions des acteurs, leur analyse se centre malgré tout sur la marge d'autonomie, de pou - voir, que laisse toute organisation et toute structure sociale, si autoritaire soit-elle, à chacun des intervenants. Crozier et Friedberg cherchent à découvrir les réseaux et le type de rela - tions qui s'établissent entre les intervenants, les échanges de pouvoir qui se font et les résultats que cela entraîne pour l'organisation.

> "Les problèmes d'organisation ne sont pas le résultat automatique du développement des interactions humaines, d'une sorte de dynamique spontanée qui porterait les hommes en tant qu'être sociaux à s'unir, à se grouper, à s'organiser. Ils ne sont pas davantage la conséquence logique et déterminée d'avance de la "structure objective" des problè - mes à résoudre, c'est-à-dire de la somme des déterminations extérieu - res que l'état des forces productives, le stade de développement tech - nique et économique feraient peser sur les hommes. Ils ne cons - tituent rien d'autre que des solutions toujours spécifiques que des acteurs relativement autonomes, avec leurs ressources et capacités particulières, ont créées, inventées, instituées, pour résoudre les pro - blèmes posés par l'action collective et notamment le plus fondamental de ceux-ci, celui de leur coopération en vue de l'accomplissement d'objectifs communs, malgré leurs orientations divergentes... En cette matière, il n'y a ni fatalité, ni déterminisme simple. Ces solu -

> tions ne sont ni les seules possibles, ni les meilleures relativement à un contexte déterminé. Ce sont toujours des solutions contingentes au sens radical du terme, c'est-à-dire largement indéterminées et donc arbitraires".[34]

Or, de par sa nature même, le programme des moniteurs de langues secondes présente toutes les caractéristiques d'une organisation souple qui laisse place à la recherche de solu - tions diverses et originales par chacune des institutions, dans l'accomplissement de la tâche déterminée en vue d'atteindre les buts visés.

En raison de cette première caractéristique de la perspective organisationnel - le, celle-ci devrait donc nous permettre une étude assez approfondie de la dynamique inter - ne du programme dans chacune des institutions et des effets de cette dynamique sur les ob - jectifs du programme.

2.3.1.2 Importance de l'analyse du vécu

Autre caractéristique utile, l'analyse stratégique accorde une importance pri - mordiale au vécu, aux perceptions des différents acteurs. Ceci entraîne notamment que l'entrevue sera le moyen privilégié de cueillette des données.

Selon Crozier et Friedberg, pour pouvoir faire une analyse la plus complète possible d'une situation, il faut la voir à travers les yeux de chacun des participants. Ce n'est qu'en tentant de percevoir les éléments d'une organisation tels qu'ils sont vécus et dé - crits par les acteurs eux-mêmes, que le chercheur peut ensuite prendre une distance critique qui lui permettra de rompre avec la subjectivité de chacun des intervenants.

> "La démarche de recherche peut ainsi se comprendre comme un aller et retour sans cesse recommencé entre ces deux pôles complémen - taires et conflictuels à la fois. Après s'être dans un premier temps ménagé une position de recul pour sauvegarder son autonomie et son "oeil neuf", son regard critique par rapport au champ étudié, le cher - cheur doit, dans un deuxième temps, entrer de plein-pied dans ce champ pour se mettre à la place des différents acteurs et reconstruire

---

34 Crozier et Friedberg, ibid , p. 13.

> pour lui-même la logique des diverses situations qui s'y rencontrent."[35]

Dans un troisième temps, le chercheur doit sortir de la subjectivité des participants en confrontant et comparant les unes aux autres les différentes visions pour en arriver à découvrir l'organisation telle qu'elle est réellement.

Comme nous le disions plus haut, c'est à partir principalement des éléments de la tâche, des objectifs du programme et des relations entre les divers intervenants que nous tenterons de dégager le fonctionnement du programme dans chacune des institutions visitées.

C'est tels qu'ils sont perçus par les sujets concernés que les éléments de la tâche, aussi bien d'ordre socio-culturel et historique que de l'ordre de l'apprentissage de la langue seconde, seront d'abord envisagés. Autrement dit, tels qu'ils sont vécus par les moniteurs, les élèves, les enseignants et les administrateurs. A ce premier niveau, nous comptons cerner quelques-unes des composantes du travail des moniteurs de langues secondes.

Il est possible que la définition que nous dégageons ici corresponde aux activités réellement effectuées par le moniteur comme il est probable que la définition "théorique" ne couvre qu'une partie du travail de ce dernier. C'est donc dans l'examen attentif du quotidien du moniteur qu'une vision plus nette du fonctionnement du programme pourrait être mise en évidence.

C'est ensuite en comparant le contenu et l'organisation des tâches, dans les différentes institutions, en relation avec le degré de satisfaction des divers intervenants, que nous pourrons avoir une meilleure idée à la fois de l'utilité du programme et des possibilités de l'améliorer.

Quant aux relations entre les divers intervenants, elles seront abordées comme suit. Nous désignerons par: 1) relations moniteurs-élèves, 2) relations moniteurs-enseignants, 3) relations moniteurs-administrateurs et 4) relations moniteurs-moniteurs, l'ensemble des éléments régissant les échanges liés au travail quotidien des moniteurs de

---

35 Crozier et Friedberg, idem, p. 396.

langues secondes. Il est à souligner toutefois que souvent les relations moniteurs-moni - teurs ne pourront être analysées avec profit puisque, dans plusieurs établissements, on ne retrouve qu'un seul moniteur. Par ailleurs, même lorsqu'une institution recrute plusieurs moniteurs, leurs relations ne sont pas nécessairement soumises aux lois de l'organisation. Il est donc probable que nous ne pourrons tirer de ce couple particulier des informations aussi utiles que nous l'aurions souhaité.

Nous analyserons aussi les divers types de relations qui s'établissent, en fonction du degré de satisfaction des différents acteurs, d'un endroit à l'autre entre les dif - férents intervenants.

L'atteinte des objectifs sera enfin mise en relation avec d'une part le contenu et l'organisation de la tâche et d'autre part, le type de relations entre les acteurs.

C'est donc à travers ces trois pôles du contexte organisationnel du program - me de moniteurs, à savoir: 1) la tâche, 2) les objectifs et 3) les relations entre les interve - nants, que sera dégagé le processus de fonctionnement du programme de langues secondes tel que perçu par les différents participants. Cette analyse devrait nous permettre de saisir les points forts, les lacunes et les zones grises du programme et de son application. Le schéma 2.1 résume l'ensemble de notre démarche à propos de la tâche des moniteurs et des relations entre les intervenants du programme.

SCHÉMA 2.1

L'analyse de la tâche et les relations entre intervenants

Analyse de la tâche	description et comparaison	
* en soi	satisfaction	
* par rapport aux objectifs du programme		
Relations entre les intervenants	1) moniteurs/élèves 2) moniteurs/enseignants 3) moniteurs/administrateurs 4) moniteurs/moniteurs	description/ comparaison et satisfac- tion
* en soi		
* par rapport aux objectifs du programme		

2.3.1.3 Les effets pervers

Une autre caractéristique que nous retrouvons souvent dans d'autres types d'analyse, mais qui est également présente dans "l'analyse stratégique" et à laquelle nous serons sensibles, c'est cette capacité de détecter dans une organisation, comme celle qui est constituée à l'occasion du programme des moniteurs, la présence possible d'effets pervers, c'est-à-dire d'effets non recherchés qui sans être nécessairement opposés aux objectifs poursuivis demeurent néanmoins non souhaitables, à tout le moins non prévisibles.

> "Dans leur acceptation la plus générale, ceux-ci désignent les effets inattendus, non voulus et à la limite aberrants sur le plan collectif, d'une multitude de choix individuels autonomes et pourtant, chacun à son niveau et dans son cadre, parfaitement rationnels. Ils marquent le décalage, voire l'opposition souvent fatale entre les orientations et les intuitions des acteurs et l'effet d'ensemble de leurs comporte -

ments dans le temps, ce mécanisme fondamental qui fait qu'en vou - lant le bien, nous réalisons le mal."[36]

Les objectifs poursuivis ne sont jamais la garantie du but à atteindre et les moyens employés pour rejoindre ces objectifs sont souvent à réévaluer. En un mot, il n'est pas suffisant de changer les finalités pour changer les effets de l'action. Comme le souli - gnent Friedberg et Crozier, qu'il s'exerce au scin de l'Amérique capitaliste ou dans la Russie des Soviets, le Taylorisme reste le Taylorisme et impose en tant que mode d'organi - sation du travail spécifique, une logique spécifique.

Nous essaierons donc de voir dans quelle mesure le programme de moni - teurs en tant que "moyen" pour atteindre certains objectifs spécifiques tels: "contribuer à améliorer au Canada l'apprentissage de l'expression orale des langues secondes et dévelop - per des attitudes positives face aux aspects culturels de la langue seconde", ne produit pas par ailleurs d'effets contraires ou tout simplement non souhaités, non prévisibles. Cette question sera également envisagée sous l'angle des perceptions et, contrairement à la méthodologie de Crozier, en une seule intervention.

Voilà, succinctement résumés, les principaux éléments de la théorie de Crozier que nous utiliserons. Quant au reste du modèle et de la méthodologie de Crozier et Friedberg, une étude plus attentive nous a permis d'en découvrir certaines limites par rap - port aux perspectives envisagées dans une recherche comme la nôtre. Voici les principales limites découvertes en cours de route.

2.3.2 Limites de la "perspective organisationnelle"

2.3.2.1 Cueillette des données et objectifs de l'approche

Si on ne retrouve pas, dans les travaux de Friedberg et Crozier, une descrip - tion systématique de la méthode employée pour la cueillette puis l'analyse des données, on peut quand même la reconstruire à partir d'indications dispensées tout au long de l'ouvrage.

---

36 Crozier et Friedberg, opus cit., p. 15.

Leur méthode exige d'abord la cueillette de toutes les données objectives qui se fait à la fois par observation participante, consultation de documents et entretiens. Puis, les chercheurs recueillent, au moyen d'entrevues plus ou moins structurées, les "données subjectives", c'est-à-dire la vision de la situation telle que vécue et comprise par chacun des acteurs.

A partir de ces données convergentes ou discordantes, ils tenteront de retrouver la logique interne du fonctionnement de l'organisation, puis par un jeu de miroir avec les participants, ils pourront parfaire et raffiner leur analyse.

> "Il communiquera les résultats bruts de l'enquête aux intéressés eux-mêmes, sans aucun commentaire, mais en faisant à l'avance des hypothèses sur les réactions probables."[37]

Sur cet aspect particulier de l'approche de Crozier et Friedberg, nous sentons le besoin de prendre nos distances et ce, pour plusieurs raisons:

1) Nous avons des contraintes de cueillette qui empêchent à la fois un séjour prolongé dans les institutions visitées et un retour vers les intéressés pour leur présenter les résultats de notre première analyse. Le jeu de miroir qui semble un élément important de cette méthode ne nous est donc pas accessible, méthodologiquement parlant.

   Pour notre part, nous devrons limiter notre analyse aux renseignements recueillis, comme nous le préciserons plus loin, au cours d'une seule visite, au moyen d'un questionnaire, pour la cueillette des données plus factuelles et d'une entrevue semi-structurée, pour les données traduisant le vécu des divers acteurs.

2) Les institutions visitées ne sont pas des organisations de même type que celles sur lesquelles ont travaillé Crozier et Friedberg. En effet les différents acteurs: professeurs, étudiants, coordonnateurs et moniteurs, ont des relations de courte durée. Souvent les coordonnateurs ne se retrouvent pas dans la même école que les autres participants. Enfin les professeurs, les

---

37 Crozier, op. cit., p. 411.

moniteurs et les étudiants se rencontrent pour les périodes de cours et leurs relations demeurent la plupart du temps instrumentales.

3) Les moniteurs ne sont dans le milieu que pour un an ou deux, et peuvent changer d'institution pendant cette période de temps, ce qui réduit à la fois leur désir et leur capacité d'élaborer des stratégies à long terme.

4) Les buts de notre recherche sont très différents de ceux que poursuivent généralement les tenants de l'analyse organisationnelle. Ces derniers ont, la plupart du temps, des visées thérapeutiques ou correctives, c'est-à-dire qu'ils cherchent à améliorer, à harmoniser les relations entre les différents acteurs, soit dans le but d'augmenter la productivité ou de désamorcer les conflits. Nous visons, pour notre part, d'abord à connaître le fonctionnement du programme de moniteurs dans les différentes institutions, puis à l'évaluer globalement. Cependant notre recherche n'a aucun objectif thérapeutique et correctif, même si, par ailleurs, nous parvenions à dégager les paramètres du ou des types d'organisation du programme de moniteurs qui semblent donner les meilleurs résultats et, conséquemment, à suggérer des correctifs ou des palliatifs à certaines situations moins favorables.

5) Notre recherche a, par plus d'un côté, un caractère exploratoire. Elle rejoint un grand nombre d'institutions aussi bien francophones qu'anglophones; dans le cas du Québec, ce sont des institutions provenant de trois ordres d'enseignement. Nous visitons trois provinces. Nous avons affaire à des moniteurs dont le régime d'emploi varie considérablement. En ce sens, nous n'avons pas affaire à "une" organisation, mais à de multiples organisations que nous allons comparer les unes aux autres. Ceci limite encore les possibilités d'utiliser le modèle de Crozier et Friedberg d'une manière exhaustive.

2.3.2.2 L'analyse stratégique et l'étude des déterminismes sociaux

Nous avons vu que l'analyse stratégique présente des éléments intéressants pour l'étude de la dynamique interne d'une organisation comme celle du programme de moniteurs. Par ailleurs, elle nous semble cependant peu apte à rendre compte du poids de la structure sociale dans l'apprentissage d'une langue ou dans la formation d'attitudes face à une culture.

Comme nous l'avons déjà souligné, si Crozier et Friedberg admettent la présence de facteurs économiques et sociaux comme limites à l'action des acteurs, leur analyse se centre toutefois davantage sur la marge d'autonomie par le système social.

> "Il n'y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés. Les acteurs individuels ou collectifs qui les composent ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées. Ce sont des acteurs à part entière qui, à l'intérieur des contraintes souvent très lourdes que leur impose "le système", disposent d'une marge de liberté qu'ils utilisent de façon stratégique dans leurs interactions avec les autres".[38]

En mettant l'accent sur la marge de liberté et de pouvoir dont dispose chacun des intervenants à l'intérieur de la structure organisationnelle, ces auteurs laissent dans l'ombre les facteurs économiques et sociaux qui pèsent sur toute action sociale et qui devraient interférer dans l'apprentissage linguistique aussi bien que dans la réalisation des autres objectifs et aspects du programme des moniteurs.

Le contexte québécois est caractérisé notamment par le fait que la langue anglaise, même si elle n'est pas celle d'une majorité numérique et politique, demeure souvent celle de la majorité économique. C'est sans doute la prise de conscience de cet état de chose par les francophones qui a donné naissance à la loi 101, c'est-à-dire à la nécessité de protéger la langue de la majorité par des mesures politiques. En ce sens le contexte québécois est sûrement très différent du contexte de l'Ontario ou de la Colombie-Britannique où le français a vraiment le statut d'une langue seconde dont l'apprentissage ne menace en rien la langue de la majorité. Les anglophones de ces deux provinces n'ont probablement pas

---

38 Crozier et Friedberg, opus cit., p. 25.

les mêmes réticences et ne font pas face aux mêmes contraintes en ce qui concerne la langue seconde que leurs compatriotes anglophones du Québec sur lesquels pèse la crainte de perdre un statut de minorité privilégiée.

C'est pour pouvoir tenir compte de la possibilité que ces facteurs socio-économiques et politiques jouent sur les attitudes face à l'apprentissage de la langue et de la culture secondes, et aussi sans doute sur d'autres aspects du programme, que nous puiserons dans les théories des conflits certains éléments que nous ne retrouvons pas dans l'approche de Crozier et Friedberg.

2.3.3 Quelques usages des théories des conflits

Dans un court ouvrage paru en 1980, Christina Bratt Paulston[39] fait un tour d'horizon rapide des différentes théories qui ont inspiré les recherches en éducation bilingue. D'après elle, c'est l'analyse structuro-fonctionnaliste qui est la plus utilisée dans les études sur le bilinguisme.

Cette théorie, appliquée à l'éducation bilingue, attribue l'infériorité économique et sociale des groupes ethniques minoritaires à l'inégalité des chances face à l'instruction et à la culture, reliée à leur différence linguistique.

Vu dans cette perspective, le principal objectif de l'éducation bilingue sera donc d'égaliser les chances des minorités en leur donnant accès, par des programmes pédagogiques adéquats, à l'apprentissage de la langue et de la culture de la majorité.

L'auteur met en relief que les théories des conflits, contrairement aux analyses structuro-fonctionnalistes, considèrent que la cause des inégalités sociales et économiques ne réside pas dans l'inégalité des chances d'accès à l'école et à l'instruction mais bien dans l'inéquité de la structure sociale elle-même. L'inégalité des chances scolaires est alors perçue comme le résultat et non comme la cause des inégalités sociales.

---

39 Bratt-Paulston, Christina, *Bilingual Education, Theories and Issues*, University of Pittsburg, Newbury House Publishers Inc., Rowley, Massachusetts, 1980.

Toujours selon ces théories, l'école reproduit et perpétue les disparités qui prennent racine dans la structure sociale, c'est-à-dire finalement dans la place qu'occupent les diverses catégories d'acteurs et dans la nature des rapports qu'ils ont entre eux. Les solutions pour réduire ces inégalités ne seront donc pas d'abord pédagogiques, mais sur - tout sociales et politiques.

Transposées à l'éducation bilingue et plus particulièrement à l'apprentissage des langues secondes, ces théories du conflit conduiront à évaluer le succès ou l'insuccès de l'éducation bilingue et de l'apprentissage des langues secondes non par son effet sur la réussite scolaire, mais plutôt par son action à moyen et à long terme sur la réduction des in - galités sociales: réduction des différences salariales, augmentation de la mobilité, etc. On évaluera également la pertinence de tel ou tel programme d'éducation bilingue non seule - ment en fonction de son efficacité sur le plan de l'apprentissage linguistique, mais aussi en fonction des autres objectifs culturels et politiques poursuivis. Par exemple, un programme d'apprentissage de l'anglais au Québec devrait tenir compte de la nécessité de préserver la langue et la culture francophones.

Les emprunts que nous faisons à ces théories nous permettront, croyons-nous, de donner une perspective élargie à notre analyse du programme des moniteurs de langues secondes et de ses divers volets. Nous pourrons notamment faire une incursion du côté 1) des objectifs de l'éducation bilingue et de l'apprentissage des langues secondes; 2) des rapports entre langue maternelle et langue seconde; 3) des attitudes face à la communau - té culturelle de la langue seconde; 4) des effets possibles du programme des moniteurs de langue seconde sur la formation et l'emploi dans la conjoncture actuelle.

2.3.3.1 Objectifs de l'éducation bilingue et de l'appren - tissage des langues secondes

Parmi les auteurs qui ont abordé la question de l'éducation bilingue dans une perspective macro-sociologique, nous avons retenu les travaux d'un groupe d'experts sur l'éducation bilingue. Réunis en congrès à l'UNESCO en 1977, ces experts ont construit une typologie des buts possibles (et non exhaustifs) de l'éducation bilingue[40]:

---

40 Cziko, Gary A., Troike, Rudolph C., "Contexts of Bilingual Education: Interna - tional Perspectives and Issues", in *Revue de l'AILA*, no 1, 1984, p. 9.

1- le développement national;

2- l'intégration nationale;

3- l'assimilation des groupes marginaux et minoritaires à la vie nationale;

4- l'assurance d'un plus grand accès aux biens et services, aux opportunités d'emplois, etc.;

5- l'assurance des droits civils, des chances égales en éducation et la protection contre la discrimination;

6- le maintien de systèmes d'éducation séparés;

7- le développement des langues elles-mêmes;

8- la protection ou la renaissance des langues;

9- l'amélioration des communications interethniques, interrégionales ou internationales;

10- l'assimilation de groupes différents sur les plans linguistique et culturel.

Tous ces objectifs ne sont pas nécessairement poursuivis en même temps. Il est évident que d'un contexte à l'autre, on ne retient pas nécessairement les mêmes et on n'accorde pas non plus le même poids, la même importance aux divers objectifs retenus. Ainsi dans le contexte canadien, par exemple, on peut dire que chacun des deux groupes ethniques majoritaires, dans chacune des provinces, poursuit des objectifs particuliers. Par contre on peut également dire que certains objectifs, tels les premier, quatrième, cinquième, neuvième tout au moins sont partagés par l'ensemble de la population canadienne.

Le programme des moniteurs et ses divers volets devront donc être analysés en tenant compte des objectifs et des situations socio-économiques et culturelles particulières de chacun des groupes ethniques, dans chacune des provinces et non de façon uniforme.

2.3.3.2 Langue maternelle et langue seconde

On peut également penser que les contextes différents que nous venons d'évoquer détermineront des rapports différents entre le succès dans l'apprentissage de la langue maternelle et celui de l'apprentissage d'une langue seconde. Ainsi, par exemple, au Canada on retrouve en plusieurs endroits, notamment en Ontario, au Manitoba et dans certaines provinces maritimes, des communautés francophones qui, tout en conservant le français comme langue maternelle, et comme langue principalement parlée à la maison, utilisent l'anglais dans la plupart de leurs autres activités, notamment des activités de travail. Elles se retrouvent souvent noyées dans un contexte où domine largement la langue et la culture secondes, sans avoir vraiment pu développer une maîtrise suffisante de leur propre langue et un attachement véritable à leur propre culture. Or, plusieurs auteurs ont constaté une relation entre le niveau de contrôle de la langue maternelle et la facilité d'apprentissage d'une seconde langue.

> "Tout comme la maîtrise de la langue maternelle est une condition nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enracinement dans une culture originelle est un préalable à toute initiation à une deuxième culture."[41]

2.3.3.3 Attitudes face à la communauté culturelle de la langue seconde

L'origine sociale, le fait d'appartenir à une majorité ou à une minorité ethnique, selon le cas, le contexte politique et social sont autant d'éléments qui peuvent avoir des effets sur les attitudes que développent les élèves face aux membres de la communauté culturelle de la langue seconde. Ces attitudes, à leur tour, auront des incidences sur la motivation des élèves face à l'apprentissage de cette langue seconde.

Certaines recherches ont, par exemple, mis en évidence le fait que les jeunes anglophones avaient une perception moins favorable des jeunes francophones que ces der -

---

41 Fitouri, Chadley, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation,* Delachaux et Niestlé Éditeurs, Neufchatel, Paris, 1983, p. 279.

niers n'en avaient d'eux[42]. Il sera intéressant de voir si on retrouve, dans les cas étudiés, une telle différence entre nos groupes linguistiques, selon les différentes provinces comprises dans l'échantillon.

Il est également important d'analyser quel type de motivation face à l'apprentissage de la langue nos sujets développent selon leur appartenance ethnique, linguistique ainsi que leur situation politico-géographique.

A ce sujet, la distinction apportée par Lambert[43] entre la motivation instrumentale et la motivation intégrative, bien qu'elle soit contestée par certains chercheurs, nous apparaît pertinente dans le contexte de notre étude. La motivation instrumentale est celle qui vise principalement des fins utilitaires alors que la motivation intégrative comporte des visées plus ou moins grandes d'intégration à la communauté culturelle de la langue seconde. D'une part, la motivation à l'apprentissage d'une langue seconde peut être limitée à l'acquisition d'une compétence à communiquer dans cette langue. D'autre part, certains groupes minoritaires sont susceptibles d'avoir des intérêts à s'intégrer à la culture et aux valeurs de la majorité en retour de certains avantages économiques, politiques ou sociaux, même si cette intégration devait entraîner par la suite une perte d'identité culturelle originale.

Cette possibilité de perte d'identité culturelle par un processus d'assimilation est d'ailleurs un élément important à étudier. Nous avons vu que le programme des moniteurs de langue seconde vise notamment une ouverture plus grande à la langue et à la culture secondes à la fois des étudiants et des moniteurs. A la limite, il faudrait toutefois éviter de se trouver dans une situation où l'attrait de la culture et de la langue secondes soit tel qu'il entraîne une perte des membres de l'une ou l'autre des deux communautés linguistiques.

> "Sur le plan économique, aucun groupe n'a intérêt à perdre ses membres par l'assimilation linguistique et culturelle à l'autre groupe.

---

42 Deshaies, Denise et Hammers, Josianne F., *Les échanges interculturels en milieu scolaire: leurs effets sur certains aspects socio-psychologiques, synthèse d'études exploratoires*, CIRB, Université Laval, 1984.

43 Lambert, W.E., "A Social Psychology of Bilingualism", *Journal of Social Issues*, 23, 1967.

> Pour cette raison, dans toute décision d'ordre éducatif, le groupe va essayer de minimiser ces risques."[44]

Les moniteurs sont des jeunes qui ont terminé leurs études collégiales, par - fois même un premier cycle universitaire. Ils sont une richesse pour leur groupe et si leur séjour comme moniteur les incite à demeurer dans la communauté culturelle d'accueil, cela risque de représenter une perte importante pour la communauté d'origine.

Le risque est d'autant plus réel qu'il s'agit souvent de jeunes qui peuvent être considérés comme étant en transition entre le stade de formation et le marché de l'em - ploi et qu'actuellement la situation est plutôt difficile en terme d'emploi pour les finissants des universités. Advenant le cas où le programme les inciterait à demeurer dans la province d'accueil, il faudrait analyser si cela représente un gain en terme social et interculturel ou une perte de personnel qualifié, pour lequel la société d'origine a déjà beaucoup investi.

2.3.3.4 Autres effets possibles du programme sur la for - mation et l'emploi

Dans la conjoncture d'une crise de l'emploi qui se prolonge et qui frappe particulièrement les jeunes de 17 à 24 ans, et compte tenu du fait qu'on demande souvent aux jeunes de posséder une certaine expérience de travail avant de leur accorder un premier emploi, on peut se demander si le programme de moniteurs de langue seconde n'est pas en voie de devenir une sorte d'anti-chambre entre les études et le travail qui servirait soit à ac - quérir une certaine expérience de travail, soit à pallier à une situation de chômage. En d'autres termes, nous tenterons de voir si le programme ne pourrait pas avoir aussi certains effets sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Si tel était le cas, il faudrait aussi se demander s'il est avantageux qu'il en soit ainsi, et s'il serait pertinent d'étendre ce programme à d'autres secteurs d'activité ou simplement de l'élargir à l'intérieur de l'enseignement des langues secondes et, le cas échéant, pour quelle clientèle et à quelles conditions?

---

44 Hamers, J.F., Blanc, M., *Bilingualité et bilinguisme*, Pierre Mardage éditeur, Bruxelles, 1983, p. 279.

Parmi les autres questions qui surgissent à propos de l'insertion des jeunes, on peut encore se demander si on devrait limiter l'accès à l'enseignement des langues et utliser ainsi le programme comme stage probatoire à la certification comme enseignant de langue seconde? C'est actuellement le cas pour les assistants britanniques. Doit-on réserver ces postes à ceux qui se destinent à l'enseignement et étendre la formule de monitorat à d'autres secteurs de l'enseignement professionnel ou général?

Serait-il plus avantageux de laisser le programme ouvert à tous ceux qui veulent y prendre une expérience de travail, qu'ils se destinent ou non à l'enseignement? Quels sont les avantages et les inconvénients d'étendre la formule?

On peut aussi se demander si l'emploi de moniteurs dans les écoles n'est pas une façon de remplacer, à bon compte, des professeurs mis en disponibilité.

Il sera important de garder ces questions claires à l'esprit lorsque nous étudierons la possibilité d'extension du programme de moniteurs. C'est notamment à partir de l'analyse serrée des tâches actuellement confiées aux moniteurs dans les différentes institutions et les différentes provinces, de la description détaillée de cette tâche et du nombre d'heures fournies par les moniteurs, et enfin de la perception qu'ont les moniteurs et les enseignants du programme, que nous pourrons voir, analyser et comprendre les effets possibles du programme et de ses extensions sur la formation, l'insertion et l'emploi des jeunes.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré aux aspects méthodologiques de l'étude, au sens où Kaplan (1964) disait que "le propre de la méthode est d'aider à comprendre au sens le plus large, non les résultats de la recherche scientifique, mais le processus de la recherche lui-même"[1], c'est-à-dire son "comment". Il ne sera néanmoins pas moins important que soient bien explicités à cette occasion les liens entre ce "comment" et le "pourquoi" de la recher - che. Aussi le texte qui suit sera-t-il articulé autour des cinq points suivants:

1) rappel des objectifs et des données pertinents à l'étude,

2) jalons méthodologiques et instrumentation pour la cueillette des données,

3) population à l'étude et échantillon sélectionné,

4) déroulement des opérations,

5) modalités de traitement et d'analyse des données,

et couronné par une conclusion dans laquelle nous essaierons de dégager la portée et les li - mites de cette étude.

---

1 A. Kaplan, *The Conduct of Inquiry, Methodology for Behavioral Science*, Chandler ed. San Francisco, 1964, Cité par M. Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, 1979, p. 19.

3.1 Rappel des objectifs et données pertinentes à l'étude

Il apparaît important, dans la mesure où ils ont orienté voire même déterminé la recherche des données, de faire un bref rappel des objectifs de notre étude. Ces objectifs coïncident avec les termes de référence définissant le mandat qui nous a été confié par le ministère de l'Éducation du Québec en relation avec le programme des moniteurs en langue seconde, à savoir:

1) fournir une analyse détailléee de la tâche des moniteurs et des assistants;

2) étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de s'en éclairer pour la mise en oeuvre éventuelle de programmes d'actions et d'interventions du même type;

3) rendre compte de l'utilité de ces programmes;

4) examiner l'opportunité d'y apporter des changements et de préciser la nature de ces derniers;

5) montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets;

6) montrer l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes.

Pour remplir un tel mandat, nous devions recueillir des renseignements détaillés et précis sur la tâche des moniteurs, sur le genre d'utilisation qu'on en fait, sur le mode de fonctionnement du programme selon les institutions, sur le type de relations qui s'établissent entre les divers acteurs qui y participent, sur leur satisfaction face au programme, etc. La question qui se posait dès lors concernait le type d'approche et plus précisément d'instrumentation le plus approprié pour répondre valablement à ces questions.

3.2 Jalons méthodologiques et instruments de collecte des données

Deux grandes approches ou méthodes sont généralement utilisées quand il s'agit d'appréhender une réalité sociale: l'approche quantitative et l'approche qualitative. Ce n'est pas le lieu d'entrer ici dans une analyse comparative même sommaire de ces deux approches. Mais aux fins de comprendre les choix méthodologiques qui sont les nôtres, il nous suffira de souligner qu'à notre sens l'approche quantitative vise à expliquer des relations entre des phénomènes, ces phénomènes pouvant être traduits en des variables quantifiables et ces relations étant susceptibles d'être mises sous forme d'hypothèses énoncées a priori et vérifiables a posteriori, à partir de schèmes expérimentaux. L'approche qualitative, pour sa part, cherche, au-delà de tout prérequis, à comprendre un phénomène en le reconstituant et en en faisant émerger la signification avec l'aide des acteurs concernés. Alors que la première se fonde essentiellement sur les mesures propres à l'ensemble ou à la moyenne des sujets étudiés, la seconde s'oriente sur l'étude approfondie de ce que chaque sujet peut apporter de significatif en rapport avec l'objet étudié.

Même si l'approche quantitative a, dans la recherche en sciences sociales, nettement dominé à ce jour avec un apport considérable, on assiste depuis quelques années, selon Rist[2], dans la recherche en éducation tout au moins, à deux phénomènes relativement nouveaux:

1) la disparition de l'hégémonie du modèle de recherche expérimental;

2) un renouveau d'intérêt des chercheurs pour les méthodes qualitatives.

Il faut chercher les causes de ce changement dans l'incapacité de l'approche "expérimentale" à répondre à bien des questions que l'on se pose dans ce secteur de la recherche. Stoetzel, mettant en relief cette limite de la méthode quantitative, soulignait que "l'accessible [qu'elle permet] c'est parfois l'accessoire"[3]. Certes dans le domaine de l'éducation, nombre d'objets d'analyse - notamment le climat de l'organisation scolaire, la quali -

---

2 Rist, Ray, C., On the Application of Ethnographic Enquiry to Education: Procedures and Possibilities, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 19, no 6, 1982, pp. 439-450.

3 J. Stoetzel, cité par M. Grawitz, op. cit., p. 373.

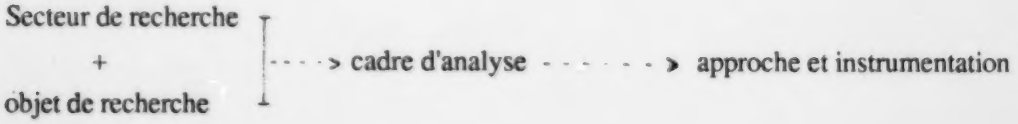
té des interactions entre les enseignants et les étudiants, les attitudes, etc. - se prêtent mal à des traitements statistiques et nécessitent une approche plus approfondie, de type qualitatif.

De même, dans les évaluations de programmes, lorsqu'on désire se concentrer sur le fonctionnement interne du programme, ses forces, ses faiblesses, la manière dont les individus sont amenés à y participer et vivent leur expérience, lorsqu'il s'agit d'étudier la correspondance entre les services offerts par le programme et les attentes des individus, agents ou clients, il s'avère préférable de ne pas avoir d'hypothèses prédéterminées. Les méthodes qualitatives sont alors tout indiquées. Elles permettent certes d'obtenir une information descriptive détaillée, ponctuelle, bien au-delà de données standardisées. Elles permettent ainsi d'évaluer jusqu'à quel point le programme réel ressemble au modèle prescrit et si ce modèle rencontre les aspirations des divers participants.

Ces méthodes peuvent également nous fournir des indications précieuses sur le niveau d'atteinte des objectifs d'un programme, sur les moyens d'améliorer à la fois son mode de fonctionnement et son efficacité. Parce que les méthodes qualitatives se basent sur de l'information personnelle recueillie au moyen de questions ouvertes ou d'observation, elles permettent souvent de découvrir des problèmes ayant échappé aux méthodes plus objectives. Les méthodes qualitatives peuvent réussir à mettre à jour ce que les individus ressentent face à la participation à un programme, et ainsi aider à expliquer pourquoi ce programme réussit ou échoue, à changer les performances ou les attitudes des participants.

Dans le cas qui nous préoccupe, l'entrevue nous a semblé le moyen privilégié de réunir l'essentiel des données nécessaires à la réalisation de notre recherche.

Cette option méthodologique est solidaire de celle du cadre d'analyse[4] que nous avons choisi, lequel, comme il a été montré précédemment, est également déterminé par l'objet de la recherche.



4 Pour plus de précisions, nous référons le lecteur à notre cadre d'analyse, pp. 58-75.

Cela dit, nous présenterons de manière plus systématique les divers instruments qui ont été utilisés pour la cueillette des données de cette recherche, à savoir la documentation officielle, l'entrevue, le questionnaire et l'échelle d'attitudes.[5]

Au niveau gouvernemental, fédéral et provincial, tous les renseignements concernant la description normative du programme ont été recueillis principalement par la *lecture des publications officielles*. Nous avons complété notre documentation par le biais d'une entrevue avec le responsable du programme au Québec et son assistant.

Pour l'Ontario et la Colombie-Britannique, nous avons également consulté les brochures officielles. Les responsables provinciaux nous ont fourni les renseignements supplémentaires lorsque cela s'est avéré nécessaire. Pour ce qui est des différents niveaux institutionnels (université, collège, commission scolaire), les *entrevues* nous ont fourni les renseignements spécifiques à chacun d'eux.

Notre objet premier d'étude étant formé du groupe coordonnateur-enseignant-moniteur-étudiants, il fallait d'abord décider si on procéderait par entrevues de groupes ou par rencontres individuelles. Le problème a vite été résolu en ce qui concerne nos trois premiers types de participants. Il était évident qu'une entrevue individuelle s'imposait et ce, pour deux raisons:

1) les divers participants n'ayant pas le même statut à l'intérieur de l'organisation, l'entrevue de groupe risquait de nous faire perdre des données importantes, certains participants se trouvant dans une situation délicate pour critiquer l'un ou l'autre aspects du fonctionnement du programme;

2) l'entrevue individuelle nous permettait de valider les entrevues les unes par rapport aux autres.

Pour les étudiants, il nous a semblé au contraire plus pertinent de procéder par entrevues de groupes et ce, ici aussi pour deux raisons principales:

1) les étudiants ont le même statut. Ils n'ont pas à s'évaluer les uns par rapport aux autres mais à se prononcer sur un programme, un moniteur, un enseignant, un type de pédagogie et un mode d'organisation.

---

5 Pour une vue détaillée des trois derniers instruments, nous référons le lecteur aux annexes B, C, et E.

Ils ont à communiquer leurs attitudes culturelles et politiques face à la langue et à la culture seconde. Non seulement la présence de pairs peut-elle contribuer à diminuer la gêne et les inhibitions mais elle peut également se révéler stimulante, les interactions permettant souvent à l'ensemble des participants d'aller plus loin dans l'analyse d'une réa - lité;

2) d'autre part, le fait de procéder par entrevues de groupes au niveau des étudiants nous permettait de rencontrer plus de sujets, tout en res - pectant nos contraintes monétaires et temporelles.

Cette façon de procéder nous faisait par contre perdre une série de renseignements individuels que nous tenions par ailleurs à récolter. Nous avons contourné ce problème en procédant par *questionnaire* pour cette partie de la cueillette. Après l'entrevue de groupe, les étudiants devaient, en présence de l'interviewer, remplir un questionnaire[6] portant sur leurs caractéristiques socio-démographiques et linguistiques et le lui remettre immédiatement. Dans certains cas, il a été impossible de suivre cette procédure, ce qui a entraîné que plusieurs questionnaires ne nous ont pas été réexpédiés.

Les étudiants et moniteurs devaient également répondre à cinq *échelles d'at - titudes*[7] composées chacune de plusieurs items et portant sur la langue et les remettre immédiatement à l'interviewer. Là aussi, des contraintes d'horaires ont obligé certains sujets à remplir ces échelles d'attitudes ultérieurement et à nous les retourner par la poste. Ces délais ont entraîné plusieurs non renvois de la part de participants, surtout du côté anglophone.

Pour les entrevues, nous avons opté pour un schéma semi-structuré. Ceci nous donnait le double avantage de recueillir toutes les données que nous jugions indispen - sables pour mener à bien notre projet, mais laissait également à l'interviewer assez de sou - plesse pour tenir compte des spécificités de chaque interviewé et des interactions qui se développent au cours de l'entrevue. Cette structure souple laissait beaucoup de place à l'imprévu, à l'exploration tout en nous garantissant les données de base essentielles.

Quatre schémas d'entrevues comportant des parties communes à tous les ty - pes de participants et des questions spécifiques à chacun d'eux ont été mis au point. Le

---

6 Le questionnaire est reproduit à l'annexe C.

7 Les échelles d'attitudes sont reproduites et commentées à l'annexe E et l'annexe F.

choix de nos thèmes, questions et sous-questions nous a été dicté, comme nous l'avons déjà mentionné, à la fois par le mandat précis du ministère de l'Éducation et par les dimen - sions que nous y avons ajoutées par le biais du cadre d'analyse choisi.

Le premier volet de notre cadre d'analyse nous a dicté toutes les questions relatives aux dimensions organisationnelles de l'apprentissage de la langue et de la for ma- tion d'attitudes. Notre second volet dépasse les murs de l'institution. En nous inspirant des théories des conflits, nous visons à prendre également en compte la présence de fac - teurs historiques (économiques, politiques et culturels), comme limite ou incitatif à l'ap- prentissage d'une langue seconde et/ou au développement d'attitudes positives ou négatives face à l'autre groupe ethnique. Nous en sommes restés, au niveau du schéma d'entrevue, à des questions générales sur l'importance de la dimension politique. Cependant, les inter - viewers avaient des directives assez précises: ils devaient tenter d'approfondir les réactions des divers participants lorsque ceux-ci se montraient ouverts à le faire et éviter de les rebu - ter s'ils se révélaient réticents.

Notre troisième volet d'analyse nous a inspiré toutes les questions relatives à la place de la monitrice ou du moniteur dans l'organisation économique et sociale en géné - ral, et plus particulièrement dans l'organisation du travail dans le milieu enseignant.

Les schémas sont construits de telle façon qu'ils énoncent d'abord l'objectif de cueillette poursuivi, ils proposent ensuite une série de questions type. Les interviewers avaient comme consigne de changer ou de déborder ces questions type selon les réponses du sujet, de façon à atteindre le mieux possible l'objectif de cueillette poursuivi dans chacu - ne des parties et de laisser place à des réactions imprévues des interviewés.

Ces schémas ont été élaborés à partir évidemment du mandat confié par le ministère de l'Éducation. Nous avons également rajouté toutes les questions susceptibles de nous apporter un éclairage supplémentaire en relation avec les trois volets de notre cadre d'analyse.

Nous avons procédé à une seule expérimentation de nos schémas d'entrevue avant leur utilisation finale. Il aurait été préférable de faire les corrections suggérées par ce pré-test et de les retester à nouveau, mais les limites de temps[8] nous ont obligés à nous contenter des corrections suscitées par ce seul pré-test. Nous avons pré-testé les schémas français seulement. Nous les avons ensuite traduits pour les entrevues en anglais. Malgré ces limites, nous avons pu constater que, dans l'ensemble, nos entrevues nous apportaient la majeure partie des renseignements désirés.

Nos interviewers ont eu une session de deux jours d'entraînement pour prendre connaissance des objectifs de la recherche et des schémas d'entrevues, et recevoir les directives nécessaires pour uniformiser le plus possible la cueillette tout en respectant les principes de base des techniques d'entrevue. Des directives écrites étaient également jointes au matériel nécessaire à la collecte de données[9].

Les interviewers devaient également remplir une feuille de route indiquant les difficultés rencontrées dans chacune des entrevues ainsi que tout renseignement supplémentaire susceptible de faciliter l'analyse du matériel.

La méthode de Crozier et Friedberg nous aurait dicté de retourner vers nos répondants après avoir compilé et analysé nos premières entrevues, afin de les confronter avec certaines contradictions, certaines explications insatisfaisantes. Une telle méthode fait appel à des ressources dont nous ne disposions pas et pour pouvoir nous y conformer, il aurait fallu réduire de beaucoup notre échantillon.

Étant donné la nature de notre mandat, il nous est apparu plus fructueux de conserver un échantillon plus vaste et de nous limiter à un seul contact avec nos informateurs.

---

8 Nous devions en effet aller dans les écoles avant avril de préférence. Passé cette date, plusieurs institutions ont en effet beaucoup de mal à nous recevoir à cause des révisions pour les examens. Les institutions universitaires, entre autres, terminent l'année à la fin avril.

9 Une copie de ces directives se retrouve à l'annexe D.

A l'usage, notre choix s'est révélé judicieux et la simple confrontation des entrevues des divers intervenants nous semble suffisante pour réunir les données et explica - tions nécessaires à la réalisation de notre mandat.

3.3 Population à l'étude et échantillon sélectionné

On n'a pas pu s'empêcher dans la section qui précède de faire référence à l'occasion aux acteurs impliqués dans le programme. Cette section présente plus systémati - quement la population à l'étude et l'échantillon sélectionné.

a) Population

Quatre volets du programme des moniteurs de langue seconde ont fait l'ob - jet de la présente recherche:

- les moniteurs à temps partiel de la Province de Québec,
- les moniteurs à temps partiel des autres Provinces canadiennes,
- les moniteurs à temps plein des Provinces autres que le Québec,
- les assistants britanniques de la Province de Québec.

Il est bon de souligner ici que le volet "assistants britanniques" n'existe qu'au Québec qui par contre n'avait pas de moniteurs à temps plein au moment de l'étude.

Au total, en ce qui concerne les moniteurs, il s'agit d'une population de 945 sujets, distribuée comme suit:

TABLEAU 3.1
Distribution de la population de l'étude (1984/85)

MONITEURS

	Temps partiel			Temps plein					
	FLS	ALS	Total	FLS	FLM	ALS	Total	Assist. britan.	Total
- Québec	102	181	283	-	-	-	-	9	292
- Autres Provinces, dont:	*	*	662	73	49	4	126	-	788
. Colombie-Britannique				(20)	-	-	(20)	-	(20)
. Alberta				(8)	-	-	(8)	-	(8)
. Saskatchewan				(5)	(6)	-	(11)	-	(11)
. Manitoba				(7)	(3)	-	(10)	-	(10)
. Ontario				(10)	(19)	(1)	(30)	-	(30)
. Nouveau-Brunswick				(5)	(16)	(3)	(24)	-	(24)
. Nouvelle-Écosse				(1)	(3)	-	(4)	-	(4)
. Ile-du-Prince-Édouard				(6)	(1)	-	(7)	-	(7)
. Terre-Neuve				(11)	(1)	-	(12)	-	(12)
TOTAL	*	*	**945**	**73**	**49**	**4**	**126**	**9**	**1080**

FLS = Français langue seconde
ALS = Anglais langue seconde
FLM = Français langue maternelle

* Les données manquent pour la ventilation des moniteurs à temps partiel entre l'anglais et le français langue seconde et entre les autres Provinces canadiennes.

Outre les moniteurs, principaux sujets de la recherche, il y a, bien sûr, différents autres personnages actifs dans la mise en oeuvre du programme, à savoir les enseignants de la langue seconde des établissements impliqués, leurs élèves et les administrateurs. Il s'agit, on s'en doute, d'une population considérable, dont il n'est pas question de donner ici une description, même à grands traits, ce qui serait somme toute inutile. Il est par contre indiqué de souligner qu'au Québec, pour l'année 1984/85, ont été directement impliquées dans le programme en accueillant des moniteurs de langue seconde: 9 institutions d'enseignement universitaire, 22 institutions d'enseignement collégial et des institutions d'enseignement secondaire de 14 commissions scolaires. Dans les neuf autres provinces canadiennes, les institutions impliquées se concentrent seulement aux niveaux primaire et secondaire. Concernant les administrateurs, c'est notamment les coordonnateurs provinciaux du programme qui ont été pris en considération. Après cette brève présentation de la population à l'étude, on examinera plus longuement l'échantillon des sujets qui auront finalement fourni l'essentiel des données de la recherche.

b) Échantillon

Nous nous devions de choisir un échantillon qui, sans nécessairement être vraiment représentatif, nous donnait quand même un éventail le plus complet possible des différentes situations que l'on retrouve dans l'ensemble du territoire canadien. Il sera sans doute utile de rappeler ici que la sélection de l'échantillon doit viser à apporter l'information exacte voulue avec le minimum de travail de recherche. Or, compte tenu des objectifs de l'étude, des situations fort diverses susceptibles de marquer la mise en oeuvre du programme, dépendant notamment de la province, de la langue et du niveau d'enseignement, de certaines contraintes d'ordre opérationnel, de nos choix théoriques et méthodologiques (approche qualitative), il nous est apparu qu'un *échantillon intentionnel* (c'est-à-dire non aléatoire) répondait adéquatement aux besoins de la recherche. A cet égard, nous citerons volontiers R. Ghiglione et B. Matalon[10] selon lesquels "se poser le problème de la représentativité en soi, et vouloir à tout prix un échantillon parfaitement représentatif, c'est s'imposer une contrainte difficile à satisfaire et souvent inutile. A la notion de représentativité, il faut substituer une notion plus large, celle d'adéquation de l'échantillon aux buts

10 R. Ghiglione et B. Matalon, *Les enquêtes sociologiques, théories et pratique*, Paris, A. Colin, 1980, p. 53.

poursuivis..." La description qui suit de nos échantillons reflète l'idée fondamentale exprimée ici tout en justifiant nos choix.

Comme on le verra au tableau 3.2 plus loin, pour chacune des situations, nous avons préféré étudier deux établissements scolaires et dans chacun de ces établisse - ments, deux moniteurs, deux groupes d'élèves, un ou deux enseignants et un administra - teur. Cela pour des raisons de fiabilité mais également pour pouvoir analyser le système de relations qui s'établit entre le coordonnateur, les enseignants, les élèves et les moniteurs. Nous espérions de plus pouvoir sélectionner un nombre égal de moniteurs et de monitrices et aussi un nombre égal de candidats et candidates qui sont inscrits au programme pour une première et une deuxième année. Ceci pour vérifier s'il serait préférable de restreindre le programme à un an seulement ou si une deuxième année accroît l'efficacité des moniteurs et monitrices.

Quel que soit le volet considéré du programme ou le niveau d'études, l'unité de base retenue pour déterminer le nombre de personnes à interviewer est l'établissement qui constitue le cadre concret dans lequel se déroulent les activités des moniteurs et où se nouent et se dénouent les relations entre les divers intervenants impliqués dans la mise en oeuvre du programme. Une seule exception au niveau secondaire, le coordonnateur choisi sera celui que l'on retrouve au niveau de la commission scolaire et non au niveau de l'école. Cela, même si ce choix risque de nous faire perdre tout un ensemble de relations et d'interactions.

Il va de soi que la recherche visait principalement à analyser l'organistion, la dynamique, l'efficacité et l'utilité du programme de moniteurs de langue seconde sur le ter - ritoire québécois. Cependant, pour pallier à l'impossibilité d'assurer la représentativité de notre échantillon ainsi qu'à l'inexistence du programme de moniteurs à temps plein au Québec, nous avons pensé déborder le cadre du Québec.

Au départ chacune des provinces (ou toutes) aurait pu servir de point de comparaison. Des raisons financières, bien sûr, mais aussi stratégiques nous ont fait élimi - ner plusieurs provinces. Par exemple, les troubles linguistiques qui sévissaient alors au Manitoba auraient grandement fait obstacle à une cueillette de données dans cette province. Le Nouveau-Brunswick présentait l'avantage d'avoir une assez forte minorité francophone, mais cette province compte un nombre trop faible de moniteurs de langue seconde.

Finalement, notre choix s'est porté sur l'Ontario et la Colombie-Britannique.

La Colombie-Britannique et l'Ontario étaient les deux provinces, mis à part le Québec, qui bénéficiaient des contingents de moniteurs les plus élevés, ce qui était susceptible de faciliter considérablement l'organisation du terrain. De plus, ces deux provinces connaissant un contexte linguistique différent, cela nous permettait d'ajouter une dimension comparative à notre étude.

Deux autres situations spécifiques ont finalement influencé le choix de nos échantillons. D'une part, étant donné que le volet moniteurs à plein temps n'existe pas au Québec, il nous a semblé utile d'étudier les assistants britanniques, dont l'ampleur de la tâche se rapproche de celle des moniteurs à temps plein. Vu leur petit nombre, nous avons décidé de les retenir tous. D'autre part, nous avons choisi de ne pas retenir d'institutions de niveau primaire étant donné qu'au Québec, nous n'utilisons généralement pas de moniteurs à ce niveau. Cependant, comme en Colombie-Britannique et en Ontario, la dernière année de l'élémentaire recoupe la première année de notre secondaire québécois, il a été convenu que nous pourrions avoir des sujets de ce niveau dans notre échantillon.

Dans une série de tableaux successifs, sont présentés les échantillons théoriques, c'est-à-dire tels que prévus initialement, par programme dans les trois provinces retenues, Québec, Ontario et Colombie-Britannique. Pour les détails de la finalisation concrète de ces plans d'échantillonnage, nous renvoyons les intéressés à l'annexe A intitulée: rapport de terrain.

LE QUÉBEC

TABLEAU 3.2

Échantillon théorique par école, cégep ou université, selon la langue de l'institution

Langue	Moniteurs	Groupes d'élèves*	Enseignants Min.	Enseignants Max.	Administrateurs
Français	2	2	1	2	1
Anglais	2	2	1	2	1

* Par groupe d'élèves, nous entendons, un groupe constitué de 6 à 8 élèves issus d'une même classe généralement.

TABLEAU 3.3

Échantillon théorique de sujets selon la langue seconde et le niveau du système scolaire (Québec, moniteurs à temps partiel)

Langue	Niveau	Monit.	Groupes d'élèves*	Enseign. Min.	Enseign. Max.	Administ.
Anglais	Universités	4	4	2	4	2
	Collèges	4	4	2	4	2
	Comm. scol.	4	4	2	4	2
	TOTAL	12	12	6	12	6
Français	Universités	4	4	2	4	2
	Collèges	4	4	2	4	2
	Comm. scol.	4	4	2	4	2
	TOTAL	12	12	6	12	6
ENSEMBLE (angl.-fr.)		**24**	**24**	**12**	**24**	**12**

TOTAL: 96 entrevues

* Par groupe d'élèves, nous entendons un groupe constitué de 6 à 8 élèves issus d'une même classe généralement.

TABLEAU 3.4

Échantillon théorique des sujets dans le volet du programme des assistants britanniques au Québec (commissions scolaires, temps plein)

Comm. Scolaires	Monit.	Groupes d'élèves*	Enseign.	Administ.
C.S. Grand Portage, Riv. du Loup	2	2	2	1
C.S. Charlevoix	1	1	1	1
C.S. Chicoutimi	2	2	2	1
C.S. Tardivel	1	2	2	1
C.S. Lapointe	2	2	2	1
TOTAL	**9**	**9**	**9**	**5**

TOTAL: 32 entrevues

* Par groupe d'élèves, nous entendons un groupe constitué de 6 à 8 élèves issus généralement d'une même classe.

Tel qu'observé, pour le volet "Moniteurs à temps partiel", le tableau 3.3 indique un échantillon théorique de 96 "sujets" dont 24 moniteurs, 24 groupes d'élèves, 12 administrateurs et 36 enseignants, répartis aux trois niveaux des commissions scolaires, des collèges et des universités et dans les deux secteurs, francophone et anglophone. Le tableau 3.4 résume les données de l'échantillon relatif aux "assistants britanniques": 32 "sujets" dont les 9 assistants britanniques, 9 groupes d'élèves, 9 enseignants et 5 administrateurs.

A ce nombre s'ajoute l'assistant britannique qui agit comme agent de liaison pour tous les assistants britanniques au niveau du Ministère. Plusieurs membres de l'équipe ont d'ailleurs rencontré cette personne qui nous a fourni plusieurs informations sur le programme.

ONTARIO

TABLEAU 3.5

Échantillon théorique des sujets selon la langue et le volet (temps partiel/temps plein). L'échantillon est toujours de niveau secondaire

Langue	Volet	Comm. Scol.	Écoles	Monit.	Groupes d'élèves*	Ens.	Adm.
Français	T. partiel	1	2	4	4	4	1
Français	T. plein	2	2	4	4	4	2
Anglais	T. partiel	1	2	4	4	4	1
ENSEMBLE				**12**	**12**	**12**	**4**

TOTAL: 40 entrevues

* Par groupe d'élèves, nous entendons un groupe constitué de 6 à 8 élèves généralement issus d'une même classe.

Le tableau 3.5 résume les données relatives à l'échantillon sélectionné en Ontario en ce qui concerne les deux volets, temps partiel et temps plein, du programme. Il s'agit au total de 40 "sujets", dont 12 moniteurs, 12 groupes d'élèves, 12 enseignants et 4 administrateurs. On notera, comme il a déjà été mentionné du reste, que les niveaux collé - gial et universitaire sont absents.

COLOMBIE-BRITANNIQUE

TABLEAU 3.6

Échantillon théorique des sujets selon le volet (temps partiel/temps plein) - niveau secondaire - français langue seconde

Volet	Comm. Scol.	Écoles	Monit.	Groupes d'élèves*	Ens.	Adm.
T. partiel	1	2	4	4	4	1
T. plein	4	4	4	4	4	4
ENSEMBLE			**8**	**8**	**8**	**5**

TOTAL: 29 entrevues

* Par groupe d'élèves, nous entendons un groupe constitué de 6 à 8 élèves issus généralement d'une même classe.

Comme il ressort au tableau 3.6 ci-dessus, l'échantillon projeté pour la Colombie-Britannique, comme pour l'Ontario, ne comprend des sujets qu'au seul niveau des commissions scolaires, où fonctionne le programme. Il s'agit de 29 "sujets", partagés entre les deux volets, temps partiel et temps plein, du programme, soit 8 moniteurs, 8 grou - pes d'élèves, 8 enseignants et 5 administrateurs.

Au terme de cette présentation de la population à l'étude et de la sélection des échantillons totalisant 197 "sujets", nous allons examiner brièvement le déroulement de la cueillette des données.

3.4 Déroulement des opérations

Par son ampleur, 197 sujets distribués dans des institutions d'enseignement de trois vastes provinces, la cueillette des données commandait une logistique assez complexe. A posteriori, on peut dire que les défis posés ont été relevés avec bonheur.

Il a fallu engager 7 interviewers qui ont été soumis à deux jours de session intensive visant à les familiariser avec la problématique, les objectifs de la recherche et les schémas d'entrevues. De plus, deux membres permanents de l'équipe ont aussi réalisé des entrevues sur le terrain.

Les opérations de terrain proprement dites se sont déroulées de manière parallèle avec des équipes différentes d'interviewers dans les trois provinces sur une période globale allant du 11 février au 28 mars 1985, la durée par province étant plus ou moins proportionnelle au nombre d'entrevues à réaliser.

Dans l'ensemble, les résultats ont été très satisfaisants, le nombre réel d'entrevues effectuées représentant 95% environ de l'échantillon théorique.[11]

---

11 Le lecteur intéressé trouvera un rapport détaillé du terrain à l'annexe A.

3.5 Modalités de traitement et d'analyse

Rappelons ici que le bu[redacted]al de l'analyse est d'apporter une répon - se aux problèmes posés, aux obje[redacted]de. Comme le soulignent Miles et Huberman[12], les données de l'approch[redacted]sont d'abord constituées de *mots* plutôt que de *nombres*... Dès lors, ils considèrent que l'analyse consiste en un processus d'acti- vité dont on peut distinguer trois étapes: la réduction des données (data reduction), la pré - sentation (structurée) de ces données (data display) et le dégagement/vérification des con- clusions (conclusion drawing/verification). Sans avoir suivi ce cheminement de manière rigoureuse et systématique, on peut dire que notre démarche le rappelle globalement.

Nous passerons brièvement sur l'étape préalable qui pour nous a consisté à mettre sous forme écrite le produit des entretiens et surtout à dépouiller ces rapports bruts. Il était certes important de voir si tous les rapports d'entrevues étaient complets, si les réponses aux questions formulées étaient concordantes pour un même sujet et si les répon - ses étaient uniformes dans leur ensemble, les schémas d'entrevues étant les mêmes pour chaque catégorie de sujets.

Cette opération achevée, nous avons procédé à une première étude de nos données, dont nous pouvons dire qu'elle a été marquée par un va-et-vient entre les répon - ses par sujet et l'ensemble des réponses, question par question, l'unité de base étant le micro-système formé du groupe moniteur-étudiants-professeur-coordonnateur. Cette façon de procéder a l'avantage de faire ressortir les éventuelles contradictions tout en saisissant la signification globale attribuée par les sujets à une question donnée.

Le codage ou la réduction des données a été grandement facilité du fait que nous avions des "catégories" préalables établies à partir des objectifs de la recherche (notre mandat du MEQ) et des trois grands volets de notre cadre d'analyse, tels qu'ils ont été dé - crits précédemment.

---

12 Mathew B. Miles et A. Michael Huberman, Qualitative Data Analysis: a Sourcebook of New methods, Sage Publications, 1984.

Quant à la présentation, l'analyse et l'interprétation de ces données, il sera loisible au lecteur de se référer au plan d'analyse présenté au début du chapitre qui suit, ainsi qu'à l'analyse extensive elle-même. A cette étape, il lui suffira de savoir que nous n'avons rencontré aucune difficulté particulière qui ait pu empêcher de fournir des réponses, certes pas toujours complètes et encore moins définitives, aux questions de la recherche. Cette remarque nous amène à considérer la portée et les limites de notre étude.

3.6 Portée et limites de l'étude

Il est inutile de revenir ici sur les raisons multiples qui fondent la pertinence de cette étude. Le lecteur pourra se référer à la section 2 du chapitre 1 qui traite de ce point extensivement. Il importe toutefois de souligner ici que la portée de cette recherche est à la mesure de l'ampleur du programme lui-même des moniteurs de langue seconde qui pendant plus de dix ans, à travers les dix provinces de l'ensemble du territoire canadien, a mobilisé des milliers de personnes, jeunes et moins jeunes, et des ressources financières relative - ment importantes, 6,5 millions de dollars pour la seule année en cours (1985), dont 1,5 million pour le Québec.

Mais au-delà des ressources mobilisées, ce programme revêt une significa - tion de très haute portée par son intervention auprès des jeunes, dans un secteur éminem - ment sensible, celui de l'apprentissage d'une langue seconde, où les facteurs socio-écono - miques, politiques et culturels sont inextricablement liés. Voilà pourquoi, d'ailleurs, plutôt que de tenter de mesurer les gains des étudiants en termes d'apprentissage de la langue seconde découlant de la présence de moniteurs dans une classe - entreprise périlleuse et dif - ficilement réalisable - nous avons opté pour la reconstitution globale du programme-système et ses significations, à travers le vécu, perceptions-satisfactions-frustrations, des acteurs eux-mêmes. Ce choix est à la fois la force et la faiblesse principales de notre étude. Il aboutit en définitive à donner le sens de ce système écologico-culturel qu'est le programme en quelque sorte. Mais passons sur la force dont le lecteur pourra juger par lui-même pour nous arrêter aux limites de la recherche.

Certains diront qu'en laissant de côté les effets du programme sur le degré d'apprentissage de la langue seconde par les étudiants on omet d'en évaluer un aspect essentiel. Nous avons montré ailleurs[13] pourquoi nous avons refusé d'orienter la recherche dans cette direction. Retenir cette dimension comme partie d'une démarche plus globale aurait demandé beaucoup plus de ressources (temps et argent) dont nous ne disposions pas, sans même être certains de pouvoir répondre à la question posée, car nous ne disposions pas d'instruments fiables pour mesurer la compétence de communication en langue seconde chez les divers groupes d'élèves et de moniteurs.

Une autre limite de notre étude est inhérente à notre mode d'analyse, dont nous sommes conscients qu'il porte un accroc à l'analyse "orthodoxe" des données qualita - tives qui "généralement est un processus interactif et prédéterminé"[14]. Certes, nous n'avons pas pu pour des raisons de temps et de ressources, procéder à la confrontation de nos sujets avec leurs données de la première cueillette, ce qui nous aurait sans doute permis, tout en vérifiant la validité de ces données, de les enrichir et d'en arriver à une analyse plus fine. Et nos schémas d'entrevues, qui toutefois étaient semi-structurés et susceptibles de subir certains ajustements en cours d'opération, avaient introduit un large degré de prédétermination dans nos données. Les précautions prises au cours du dépouillement et de l'analyse de nos données ne permettent pas que nous soyons classés dans cette catégorie de "chercheurs, dont parle Mary Kennedy[15], qui souvent assument que les procédures d'investigation qualitative (naturalistic investigative procedures) sont *naturellement valides*". Mais nous sommes conscients que certains biais, certaines ambiguïtés et contradictions ont pu subsister qui constituent des limites pour les conclusions de cette étude. Nous en ferons état autant que possible dans le cours même de l'analyse présentée plus loin.

Enfin les "généralisations" auxquelles nous sommes parvenus au terme de l'analyse doivent être interprétées avec prudence, étant donné qu'elles sont indissociable -

---

13 Cf. Chapitre II, "Situation de la recherche", section 2.1.3, pp. 36-37.

14 Kathleen B. Lynch, Qualitative and Quantitative Evaluation: Two terms in search of a meaning, in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 5, nr. 4, Winter 1983, p. 463.

15 Mary M. Kennedy, Assessing the Validity of Qualitative Data, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 6, Nr. 4, Winter 1984, p. 367.

ment liées au contexte et à la conjoncture dans lesquels les programmes de moniteurs et d'assistants britanniques se déroulent et ont été saisis. Cela signifie entre autres que toute tentative de transposition de totalité ou partie du programme à d'autres secteurs devrait être précédée d'étude ponctuelle de la dynamique propre de ces secteurs et de leur contexte.

Ce sont là des éléments qu'on devra avoir à l'esprit en lisant les chapitres qui suivent et qui font état des résultats de cette recherche.

DEUXIEME PARTIE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

INTRODUCTION: LE PLAN DE PRÉSENTATION ET D'ANALYSE

Notre analyse du matériel recueilli prend sa source dans notre plus petite unité de base, constituée par le groupe étudiants/moniteur/professeur/coordonnateur. Nous regrouperons ensuite nos données par institution[1], par niveau en comparant les institutions de même niveau selon la langue enseignée.

Ce choix est dicté d'abord par le mandat du Ministère de l'éducation qui demande une analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des assistants et une étude de la dynamique de l'organisation du programme, lesquelles ne peuvent se faire qu'à partir de notre unité de base moniteur/enseignant/étudiant/coordonnateur.

Rappelons pour mémoire les six composantes de ce mandat:

1. *Fournir une analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des assistants;*
2. *étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et d'intervention du même type;*
3. *rendre compte de l'utilité de ces programmes;*
4. *examiner l'opportunité d'y apporter des changements et préciser la nature de ces derniers;*
5. *montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'inté - gration de nouveaux volets;*
6. *vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes.*

---

1 Parfois nous n'avons qu'un groupe par institution. Souvent la dynamique des deux groupes est sensiblement la même car la coordination au niveau de l'institution est assez nivelante, ce qui entraîne que dans notre analyse de base le groupe et l'ins - titution se confondent souvent.

Notre façon de procéder découle aussi bien sûr de notre cadre d'analyse qui comporte trois aspects importants:

1) une étude des interrelations qui s'établissent entre les différents acteurs du programme à partir de certains éléments de l'analyse stratégique telle que présentée par Michel Crozier et Erhard Friedberg dans "*L'acteur et le système*"[2]. Or nous avons vu que l'analyse stratégique repose sur l'examen des relations et échanges de pouvoir qui s'établissent entre les acteurs dans tout programme, toute organisation et qui sont en partie responsables de la dynamique interne de ce programme ou de cette organisation. L'analyse stratégique repose donc sur une première étude à partir du plus petit groupe.

2) Le deuxième volet de notre cadre d'analyse excède la stricte dimension de l'organisation telle que constituée par le groupe ou l'institution et fait appel à des facteurs sociaux plus vastes (politiques, économiques et culturels). Comme le soulignent Friedberg et Crozier, si les acteurs disposent d'une relative autonomie à l'intérieur de toute organisation, par ailleurs des facteurs extérieurs à celle-ci limitent les choix et solutions des acteurs. Étant donné que l'analyse stratégique se centre surtout sur l'organisation, nous avons puisé dans la théorie des conflits les éléments nécessaires à l'analyse des facteurs sociaux qui influencent l'organisation. Ces facteurs sont l'appartenance linguistique, l'importance économique et politique de chacun des groupes en présence, l'appartenance sociale, etc. Ils excèdent le contexte organisationnel et nécessitent une analyse comparative par langue enseignée, province, etc. Ils nous dictent donc d'élargir notre étude de la plus petite entité vers la plus grande, en tenant compte de tous les facteurs économiques, politiques et culturels susceptibles d'influencer la dynamique du programme des moniteurs de langue seconde.

3) Le troisième volet de notre cadre d'analyse est aussi lié au contexte socio-économique mais ici, au lieu d'étudier les facteurs sociaux qui influencent l'apprentissage d'une langue seconde, nous jetons un regard critique sur la place des moniteurs dans le système d'enseignement. D'une part, compte tenu de la conjoncture actuelle, le poste de moniteur risque-t-il de

---

2 Nous référons ici le lecteur à notre cadre d'analyse, pp. 59-69.

s'implanter au détriment des postes d'enseignants et de fournir ainsi une main-d'oeuvre à bon marché? Est-il une façon de retarder l'entrée des jeunes sur le marché du travail tout en les exploitant à bon compte? D'autre part, le type de ressource que constitue le moniteur permet-il à l'enseignant de mieux s'acquitter de sa tâche? Jusqu'à quel point le moniteur est-il perçu par les élèves comme utile (voire essentiel) à l'apprentissage de la langue seconde et à l'intercompréhension culturelle?

Comme on le soulignait dans l'historique, prenant en considération une hypothèse de travail envisagée par le Ministère de l'éducation qui viserait à implanter, sur le modèle des programmes d'assistants et de moniteurs de langue seconde, une formule de soutien aux enseignants dans d'autres disciplines, il est pertinent d'étudier au préalable ces programmes pris comme modèles en vue d'une extension éventuelle[3]. Cette analyse néces - site une étude par programme d'abord, car les implications socio-économiques ne sont pas nécessairement les mêmes pour le monitorat à temps partiel que pour le plein temps, et par niveau ensuite. En effet selon que les moniteurs oeuvrent au niveau universitaire, collégial ou secondaire, ils doivent composer avec une organisation d'enseignement fort différente. A l'université, il existe déjà des chargés de cours. La tâche des moniteurs doit donc être conçue de façon à ne pas interférer avec cette catégorie de travailleurs qui n'existe pas au collégial et au secondaire. Par ailleurs, à ces derniers niveaux, on pourrait être tenté de faire accomplir aux moniteurs certaines tâches qui reviennent ordinairement aux ensei - gnants. Il est donc important d'étudier s'il est possible et pertinent d'élargir le programme de moniteurs à d'autres disciplines et à quelles conditions.

C'est donc en nous référant à toutes ces données que nous avons décidé d'analyser le matériel par groupe, institution, niveau, langue enseignée, programme et pro - vince. De façon plus précise, cette partie de la présentation et de l'analyse des données comportera trois chapitres successifs correspondant respectivement au programme des moniteurs à temps partiel, au programme des moniteurs à temps plein et au programme des assistants britanniques.

---

3 Cf. Historique, pp. 1-29.

Le chapitre 4 portera sur le programme des moniteurs à temps partiel et constitue de loin le plus important car il porte à la fois sur les trois ordres d'enseignement à l'étude, soit l'universitaire, le collégial et le secondaire et sur les trois provinces comprises dans notre recherche, soit le Québec, l'Ontario et la Colombie-Britannique.

Le chapitre 5 pour sa part, concerne le programme de moniteurs à temps plein, programme que l'on a pu étudier pour l'Ontario et la Colombie-Britannique, au niveau secondaire seulement.

Enfin, le chapitre 6 a pour objet le programme des assistants britanniques, ce programme n'existant qu'au Québec et dans les institutions secondaires uniquement.

CHAPITRE 4

LE PROGRAMME À TEMPS PARTIEL

Il nous est apparu avantageux d'ouvrir l'analyse sur le programme à temps partiel qui touche les trois ordres d'enseignement, soit l'enseignement universitaire, l'enseignement collégial et l'enseignement secondaire et qui, en totalité ou en partie, concerne les trois provinces de l'étude.

4.1 Ordre d'enseignement universitaire

Le Québec est une des rares provinces qui utilisent des moniteurs à ce niveau. Ces derniers sont des jeunes, inscrits dans un programme d'étude dans l'université qui les emploie. Il n'est pas inutile de rappeler ici que ces moniteurs travaillent à temps partiel, en principe entre six à huit heures par semaine, pendant huit mois, et ce pour un traitement de 3 000 $ par année.

Étant donné le nombre relativement réduit des établissements du réseau universitaire québécois, il aurait été intéressant d'avoir un échantillon de chacun de ces établissements. Malheureusement, les contraintes matérielles nous ont obligés à procéder ici comme pour les autres niveaux en ne retenant que deux institutions anglophones et deux institutions francophones[4]. Nous disposons donc, pour les universités, de vingt-sept (27) entrevues utilisables et d'un nombre limité de questionnaires et d'échelles d'attitudes[5], ce qui nous apporte suffisamment de données pour répondre aux six questions de notre mandat.

---

4 Pour plus de renseignements sur nos critères d'échantillonnage, consulter l'annexe A.

5 Le lecteur retrouvera à l'annexe A (Rapport de terrain), tous les renseignements sur le matériel recueilli.

4.1.1 Fournir une analyse détaillée de la tâche des moniteurs

Il va de soi que dans une recherche comme la nôtre, la première tâche consiste à dégager l'utilisation faite, par chaque institution, des moniteurs mis à leur disposition. Ceci est d'autant plus impératif que si le programme M.L.S. pose certaines limites à l'utilisation des moniteurs en terme de temps (les moniteurs à temps partiel ne doivent pas dépasser huit heures/semaine) et en terme de tâche (ils ne doivent pas exercer les activités habituellement dévolues aux enseignants), il n'en reste pas moins que chaque institution dispose de beaucoup de latitude dans l'utilisation qu'elle fait de ces moniteurs. De plus, le Ministère de l'éducation n'exerce en pratique aucun contrôle sur les modalités de cette utilisation.

Au niveau universitaire, il existe une assez grande diversité dans l'utilisation que chaque institution fait des moniteurs et monitrices. Cependant, une certaine similitude se dégage du côté des deux universités francophones. On remarque la même ressemblance du côté des deux universités anglophones.

4.1.1.1 Les universités francophones

Dans les deux universités francophones étudiées, on assigne aux moniteurs des tâches assez diversifiées. On les utilise pour des cours d'anglais théoriques et pratiques ou pour le dépannage individuel des étudiants qui viennent les consulter pour leurs travaux de traduction et de composition. Dans l'une de ces universités qui possède un département de traduction assez important, les moniteurs et monitrices sont parfois mis à contribution pour relire et corriger des textes produits par le personnel enseignant et destinés à la publication ou à des communications.

Un des moniteurs anglophones d'origine italienne a même donné quelques cours d'italien au département de musique, à l'intention de ceux qui étudient le chant classique. Certains moniteurs qui ne sont pas utilisés dans des cours crédités doivent annoncer eux-mêmes leur disponibilité aux étudiants pour former des cours de conversation libre.

Cet établissement profite de la présence de moniteurs depuis neuf ou dix ans. Au début, ces derniers étaient presque uniquement utilisés dans les cours de composition et les classes de traduction. Avec les années, les moniteurs ont demandé et obtenu qu'une partie de leur temps soit consacrée à un cours de conversation. Ces cours ne sont toutefois pas crédités, ce qui a pour effet que les étudiants, malgré un intérêt qui semble réel, n'y assistent pas avec autant de régularité qu'à leurs autres cours. En période d'examens ou de travaux intenses, ce sont ces activités libres qui souffrent de leur absence. Malgré cet inconvénient, ces classes de conversation semblent appréciées par tous: étudiants, professeurs, moniteurs et coordonnateurs.

Le temps consacré à cette période de conversation varie énormément selon les enseignants. Un des moniteurs interrogés dit que s'il peut réellement disposer d'au moins une heure par semaine de conversation avec l'un des deux enseignants avec lesquels il travaille, il doit par ailleurs, avec l'autre enseignant, assister aux deux premières heures du cours et, pendant la troisième heure, faire avec des groupes plus restreints des exercices reliés à la matière étudiée pendant les deux premières périodes. Il ne reste donc plus beaucoup de temps pour la conversation. D'après ce moniteur, sur l'ensemble des moniteurs employés dans cette université, la moitié travaillent étroitement avec des enseignants, donnant des dictées aux étudiants ou supervisant d'autres exercices grammaticaux. Les autres font surtout de la conversation. Même lorsque les moniteurs ne travaillent pas en étroite collaboration avec un professeur, la politique de cette institution est d'abord de les utiliser pour des exercices plus théoriques. Un des moniteurs qui en est à sa troisième année affirme que c'est la première fois qu'il travaille en étroite collaboration avec un professeur. Auparavant, il travaillait dans la salle de traduction, aidant les étudiants dans leurs traductions et leurs compositions. Les cours de conversation, comme on le mentionnait plus haut, sont une inititative des moniteurs et ne datent que de cinq ou six ans.

Dans les deux institutions, professeurs et moniteurs emploient presque exclusivement l'anglais dans leurs échanges avec les étudiants.

Le matériel utilisé varie d'un enseignant à l'autre. Tous les moniteurs utilisent cependant un volume comportant plusieurs idées de jeux aptes à intéresser les étudiants lors de périodes de conversation libre. Les moniteurs ne semblent toutefois pas avoir accès ou recours à du matériel audio-visuel.

Au point de vue culturel, l'une des universités francophones visitées ne prévoit aucune activité.

Un moniteur nous dit que si le programme de moniteurs a un objectif d'échanges culturels, il ne l'atteint que de façon fort indirecte, par des échanges imprévus entre moniteurs, professeurs et étudiants. Dans cette université qui est située dans un milieu très francophone mais où l'on a été de tout temps en contact étroit avec des anglophones à cause de la présence de grosses entreprises dirigées par des anglophones, l'intérêt pour la langue et la culture anglaise est très pratique. Il prend racine dans la réalité économique. Le contexte politique des dernières années semble avoir eu une influence bénéfique sur l'attitude des francophones face à l'apprentissage de l'anglais. Selon un enseignant, l'ouverture d'esprit croissante des étudiants est liée à la loi 101:

> "Depuis la loi 101, les francophones disent: ma langue n'est plus en danger, donc je peux me permettre d'aborder une autre langue sans risque de perdre la mienne."[6]

Dans la seconde université francophone visitée, le côté culturel est également peu développé. Cependant, on prévoit quelques activités culturelles et récréatives: une visite de lieux historiques et quelques rencontres sociales. Dans les cours formels, les moniteurs ne peuvent pas beaucoup aborder cet aspect et dans les cours de conversation libre, ils disposent de peu de matériel pour les aider. Une monitrice déplore ne pas avoir accès à des jeux, de la musique, des films ou des vidéo traduisant la culture de sa province d'origine (Alberta). Elle souligne que l'Ontario fournit à ses moniteurs un "kit culturel" mais que l'Alberta ne leur en donne pas.

Dans cette institution comme dans la première université francophone, l'attitude des étudiants face à la langue anglaise semble s'être passablement modifiée depuis quelques années. Le coordonnateur note un intérêt croissant pour la langue et la culture anglaises. Selon lui, cette évolution serait liée à la diminution de la popularité du Parti Québécois.

---

6 Témoignage tiré d'une entrevue.

Il est amusant de constater que si l'on retrouve la même progression dans l'ouverture d'esprit des étudiants face à la langue et à la culture anglophones dans les deux universités, l'explication avancée par un de leurs représentants respectifs est fort différente, pour ne pas dire opposée. Alors que dans le premier établissement, un professeur attribue cette ouverture d'esprit à la confiance qu'a entraînée la loi 101, mesure prise par le Parti Québécois, ici, le coordonnateur lie la position favorable des étudiants à la diminution de la popularité de ce même parti.

Dans les deux universités, monitrices et moniteurs travaillent entre six et huit heures par semaine, tel que prescrit par le programme.

4.1.1.2 Les universités anglophones

Dans les deux établissements visités, la tâche des moniteurs est presque exclusivement centrée sur l'apprentissage oral. Ces derniers travaillent avec des petits groupes et font beaucoup d'exercices oraux, parfois libres, parfois programmés avec le professeur. Les moniteurs doivent également être disponibles pendant quelques heures pour venir en aide à certains étudiants qui éprouvent des difficultés dans la classe de fran - çais.

C'est dans l'une de ces institutions que la politique d'utilisation des moni - teurs semble la mieux intégrée. C'est là aussi que le nombre d'heures de travail demandé aux moniteurs est le plus élevé: six heures de présence avec les étudiants et de une à quatre heures de préparation soit de sept à dix heures au total.

Ici on a construit un cours de français basé sur la civilisation québécoise, *"L'art de vivre au Québec"*. C'est dans le cadre de ce cours qu'on utilise principalement les moniteurs. Cette activité a pris naissance avant que ne débute la participation de l'ins ti - tution au programme de moniteurs; il s'appuie sur l'étude socio-culturelle du Québec à tra - vers la chanson. Les étudiants doivent effectuer des recherches sur le contexte social par le biais de la chanson québécoise et présenter oralement le résultat de leur travail. Ce cours repose en grande partie sur la contribution que les moniteurs apportent en animant des groupes de quatre ou cinq étudiants et en accompagnant ces groupes dans des sorties cultu - relles programmées à toutes les deux ou trois semaines.

D'après le coordonnateur, au début de leur participation au programme, les moniteurs subissaient un encadrement très strict. Au fil des années, on leur a accordé de plus en plus de latitude avec les étudiants. Les moniteurs sont très au fait du travail de l'enseignant à chaque semaine, des attentes que l'on a face à eux et des objectifs du cours. Leurs échanges avec l'enseignant sont nombreux mais ils conservent beaucoup de liberté à l'intérieur de leurs groupes.

Cette planification souple permet dans cette institution une communication beaucoup plus étroite entre le moniteur et les étudiants que dans les autres établissements analysés, comme il ressort de ces témoignages du coordonnateur:

> "Entre les moniteurs et les étudiants, et surtout entre les étudiants, il se crée des liens qui ne se créent absolument pas dans les autres cours de français. A cause de la façon dont ça fonctionne, des sorties ensemble, des soupers communautaires: les moniteurs, leur groupe c'est leur groupe!"

Comme dans l'autre université anglophone, le travail du moniteur est strictement axé sur l'oral alors que l'enseignant se réserve l'apprentissage grammatical et l'étude de la structure linguistique.

La tâche du moniteur des deux institutions anglophones est pratiquement la même: leur participation est uniquement centrée sur l'oral; ils travaillent avec des petits groupes, l'aspect apprentissage de la culture francophone est important, plusieurs sorties culturelles sont prévues au programme. La principale différence entre ces deux institutions réside dans le fait que, dans l'une d'elles, tout semble mieux rodé et organisé. Le cours de français principalement basé sur l'étude de la culture québécoise est au programme depuis plusieurs années. La planification et l'intégration du travail des moniteurs se fait donc plus facilement. De l'aveu du coordonnateur, le cours repose sur la participation des moniteurs; il a été construit en fonction de cela et ne pourrait fonctionner sur le même modèle sans cet apport.

4.1.1.3 Comparaison des institutions francophones et des institutions anglophones

Si l'on compare nos institutions francophones et anglophones, il se dégage quatre observations majeures quant à la tâche.

1) Les institutions francophones étudiées utilisent en grande partie les moni - teurs pour un apprentissage théorique (grammaire et structure de langue) alors que les universités anglophones que nous avons retenues leur réser - vent à peu près seulement l'apprentissage oral.

2) Les institutions anglophones intègrent dans leur programme une participa - tion culturelle importante. Du côté francophone, s'il y a échanges culturels, c'est de façon fortuite et spontanée, mais c'est un objectif que les cours ne visent pas directement. Ils sont uniquement axés sur l'apprentissage de la langue.

3) Dans une des institutions anglophones, le temps demandé au moniteur, de sept à dix heures/semaine, est un peu plus élevé que dans les trois autres établissements, dans lesquels on ne leur demande que de six à huit heures de participation.

4) Un point sur lequel francophones et anglophones sont cependant unanimes, c'est sur la langue utilisée pendant les cours. Dans tous les cas, profes - seurs, moniteurs et étudiants affirment utiliser presque uniquement la langue seconde pendant les cours et les sorties culturelles, le cas échéant.

Dans l'ensemble, on relève donc trois différences appréciables dans la tâche assignée aux moniteurs et monitrices des institutions francophones et anglophones. Retrouve-t-on le même écart au niveau de la dynamique de l'organisation du programme? C'est ce que nous nous appliquerons maintenant à analyser.

4.1.2 Étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et d'interventions du même type

Nous entendons par dynamique du programme, l'ensemble des modalités qui régissent sa mise en application, à savoir:

- les raisons qui ont motivé l'institution à s'inscrire;
- la sélection des moniteurs;
- l'accueil des moniteurs;
- les attentes des enseignants face aux moniteurs;
- l'intégration des moniteurs au milieu;
- le niveau de participation des divers intervenants et types de relations qui s'établissent entre eux;
- le niveau de structuration et d'encadrement de la tâche des moniteurs;
- la satisfaction des divers intervenants face au programme M.L.S.

C'est pour cette partie de notre mandat et lorsque nous étudierons l'utilité du programme que les quelques éléments empruntés à l'analyse stratégique nous seront le plus utiles. Nous essaierons de voir quels types d'échanges s'établissent entre les différents intervenants; si ces relations sont de nature autoritaire ou démocratique; si elles laissent beaucoup ou peu de place à la créativité et à l'indépendance des participants et enfin quels sont les types d'échanges qui se révèlent les plus satisfaisants aux yeux des différentes personnes impliquées.

A partir des réponses de toutes les catégories d'intervenants et de leur niveau de satisfaction perçue, nous essaierons d'élaborer le modèle d'organisation du programme qui paraît déboucher sur l'efficacité et la satisfaction perçues comme étant les plus élevées. Il va de soi que ce modèle type que nous dégagerons ne vaudra que pour l'ordre d'enseignement universitaire. Il est possible en effet qu'au secondaire et au collégial, l'utilisation de moniteurs réponde à des besoins différents et par le fait même exige des modalités de fonctionnement autres.

4.1.2.1 Les universités francophones

Dans le premier établissement, l'organisation du programme semble plus ou moins structurée. Une remarque d'un des enseignants traduit un peu la dynamique de cette organisation:

> "Au début lorsqu'on m'a offert des moniteurs, je ne savais pas trop ce que j'allais en faire mais j'ai dit: "j'en veux".[7]

Il subsiste quelques vestiges de cette indécision. On utilise en partie les moniteurs pour des cours théoriques, en partie pour du dépannage individuel et en partie pour la conversation. Étant donné qu'en général les moniteurs ne possèdent pas les compétences linguistiques et pédagogiques nécessaires à ce genre de travail, on décèle la présence d'une certaine insatisfaction à la fois chez les moniteurs et chez le personnel enseignant.

Au niveau de la sélection, il plane également une certaine ambivalence. Un des enseignants interrogés nous avoue que l'an dernier on a demandé à son département de participer à la sélection des moniteurs, ce que les professeurs ont refusé faute de temps. Il semble que le programme demande un surcroît de travail à ceux qui y participent. Par ailleurs, le même professeur fera comme suggestion pour améliorer le programme de faire intervenir les intéressés au niveau de la sélection des candidats.

La formation et l'accueil des moniteurs paraissent également insatisfaisants. Tous les moniteurs et les enseignants interrogés se plaignent du manque de formation des candidats par rapport aux tâches qu'on attend de certains d'entre eux. En effet, si la moitié des moniteurs sont utilisés uniquement dans des cours de conversation et sont dans ces cas presque complètement laissés à eux-mêmes, par contre, les autres doivent fournir des performances pour lesquelles ils ne sont pas préparés.

Les enseignants qui demandent la collaboration des moniteurs dans ces cours de composition ou de traduction pensent qu'on devrait donner aux moniteurs une session de formation sur les techniques de base de cet enseignement. Ils se déclarent égale -

---

7 Commentaire tiré d'une entrevue.

ment déçus du manque de formation grammaticale et linguistique des candidats. Étant donné que l'accueil et la formation des moniteurs se font dans une rencontre de deux à trois heures, il va de soi qu'une telle formation est inexistante.

Aucun effort ne semble fait pour intégrer plus spécialement les moniteurs à la vie du département. Ils sont sur le même pied que les autres étudiants quant aux facilités pour se trouver un logement et les seules rencontres sociales qui réunissent étudiants, professeurs et moniteurs sont initiées par les moniteurs eux-mêmes et payées à même le budget dont ils disposent pour ce type de réunions. Ces rencontres se limitent d'ailleurs, la plupart du temps, à une activité de fin de trimestre: dégustation de vins et fromages ou partie de sucre.

Les attentes des professeurs ne sont pas clairement définies. Nous avons vu que certains moniteurs participent directement à l'enseignement. De ceux-là, on attend une certaine compétence pédagogique et linguistique. Par ailleurs, un enseignant qui exige de ses moniteurs des performances de ce type se plaindra que les moniteurs se comportent trop comme des enseignants, sont trop autoritaires et jouent aux "précepteurs".

Du côté des étudiants, les attentes sont plus claires. Ils apprécient d'avoir affaire à des jeunes qui ne se comportent pas en professeurs. Les relations sont ainsi plus détendues et facilitent, selon la plupart, l'apprentissage. Avec les moniteurs, les étudiants ne craignent pas de faire des erreurs, ils osent s'exprimer. C'est dans l'apprentissage oral que leur collaboration semble la plus appréciée.

Comme nous avons pu le constater, la structure de la tâche varie énormément d'un moniteur à l'autre. Certains souffrent d'un encadrement trop strict et doivent faire face à des tâches pour lesquelles ils ne sont pas préparés. D'autres manquent de direction ou d'encadrement. Comme les cours de conversation ne sont pas crédités, c'est une minorité d'étudiants qui en profitent (4 ou 5 par groupe), ce qui est dommage puisque c'est à ce niveau que les moniteurs sont le plus appréciés.

La satisfaction face au programme se ressent de cette organisation quelque peu cahotante. Si tous les intervenants sont unanimes pour apprécier l'existence du programme M.L.S. et constatent son utilité auprès des étudiants et des moniteurs eux-mêmes, on sent par ailleurs que cette satisfaction n'atteint pas son niveau maximum.

Les enseignants interrogés apprécient tous deux la collaboration des moniteurs. Cependant, l'un d'entre eux déplore le fait que leur présence lui occasionne un surcroît de travail. Il affirme que, quant à lui, il s'en passerait facilement. Pourtant les moniteurs ne lui ont pas été imposés, tous les professeurs étant libres d'en demander ou de s'abstenir. D'autre part, les deux enseignants interviewés déplorent les lacunes grammaticales et pédagogiques de la plupart des candidats.

Les moniteurs, quant à eux, apprécient beaucoup l'expérience tant sur le plan linguistique que culturel. Les deux candidats interrogés désirent même demeurer au Québec s'ils y trouvent un emploi. Par ailleurs, ils déplorent le manque ou le surcroît d'encadrement qu'ils subissent, selon les professeurs auxquels ils sont rattachés.

Du côté des étudiants, on apprécie beaucoup le travail des moniteurs. Cependant, on regrette généralement de ne pouvoir en profiter davantage. La majorité des étudiants rencontrés s'entendent pour constater que si le temps consacré à l'apprentissage théorique est trop important, celui alloué à la conversation est trop court. Quant à l'aspect culturel, les seuls qui semblent en profiter largement sont les moniteurs.

D'après les professeurs, les intervenants qui retirent le plus du programme sont les moniteurs eux-mêmes, et ce tant sur le plan linguistique que culturel. Viennent ensuite les étudiants qui, eux, en tirent vraiment profit sur le plan apprentissage de la langue parlée mais peu sur le plan culturel. Pour les enseignants, les avantages paraissent moins évidents. L'un d'eux apprécie vraiment leur collaboration mais regrette leur manque de formation pédagogique et grammaticale. L'autre s'en passerait facilement, bien qu'il admette leur utilité auprès des étudiants.

Dans la deuxième institution francophone on retrouve également certaines ambivalences. Il a été impossible de découvrir la motivation première de l'institution à participer au programme de moniteurs, puisque, lorsque le coordonnateur actuel en a pris la responsabilité, le programme était déjà établi depuis un an.

Comme dans le premier établissement francophone étudié, il paraît régner un certain flottement quant à la planification et la structure du programme des moniteurs de langues secondes. Sur le plan de l'accueil, il semble qu'un effort soit fait pour intégrer les nouveaux moniteurs au groupe. Cependant, au niveau de la préparation des moniteurs à

leur tâche future, on retrouve la même absence qui caractérisait notre premier établissement francophone.

Ici aussi, les exigences des professeurs ne sont pas claires. Si quelques-uns d'entre eux limitent la contribution des moniteurs au niveau oral, d'autres ont cependant des attentes sur le plan des connaissances linguistiques qui ne correspondent ni à la formation des moniteurs, ni aux objectifs du programme.

Un des problèmes les plus importants rencontrés dans cette institution est relié au fait que les cours qui utilisent les moniteurs sont principalement des cours de niveau I dispensés par des chargés de cours. C'est également à un chargé de cours que revient la tâche de s'occuper des moniteurs, ce qui normalement devrait plutôt être le rôle d'un professeur à plein temps. La coordination générale du programme est assurée par un professeur permanent, mais il semble que l'encadrement plus immédiat échoit à un chargé de cours.

Cette prise en charge des moniteurs par les chargés de cours a un impact à la fois sur les relations qui s'établissent entre les divers intervenants (la présence des chargés de cours étant réduite, les échanges le sont également), et sur la satisfaction face au programme. Les chargés de cours admettent l'utilité des moniteurs auprès des étudiants mais trouvent la charge très lourde. L'un d'eux nous dira:

> "Le programme est très utile pour les étudiants qui ont un bon contact avec les moniteurs. Parce que ces derniers sont de leur âge, les échanges sont plus spontanés et cela facilite l'apprentissage. Pour le professeur, le programme représente une charge additionnelle de planification et de surveillance, charge dont les chargés de cours se passeraient volontiers."[8]

Même si les différences d'un professeur à l'autre semblent moins évidentes que dans la première université francophone, elles demeurent importantes. Certains professeurs encadrent beaucoup leurs moniteurs, lesquels ne peuvent prendre que peu d'initiatives; d'autres les laissent à peu de choses près livrés à eux-mêmes, ce qui engendre une certaine dose d'insécurité. Nous avons vu que quelques moniteurs sont utilisés principalement à des activités d'apprentissage oral mais un bon nombre d'entre eux doivent dispenser

---

8 Témoignage recueilli au cours d'une entrevue.

des enseignements théoriques, de grammaire et de syntaxe, pour lesquels ils ne sont pas préparés.

Au niveau de la sélection, l'institution constate des lacunes et souhaite que certains changements soient apportés.

Comme nous l'avons déjà souligné, la satisfaction des divers intervenants face au programme se ressent du manque de structuration du travail des moniteurs. Si tous apprécient l'apport des moniteurs sur le plan de l'apprentissage oral, moniteurs et étudiants estiment toutefois que le programme serait beaucoup plus utile si le temps consacré aux échanges oraux était plus important.[9] Étudiants et moniteurs apprécieraient également qu'une partie de ces échanges ait lieu dans le cadre d'activités para-académiques.

Ici, comme dans la première institution étudiée, le défaut de planification au niveau du département entraîne un manque d'encadrement pour certains moniteurs, dont plusieurs ne sont absolument pas au fait du travail que le professeur fait en classe.

> "Si on savait par exemple que dans les premières périodes du cours, le professeur a expliqué le présent progressif, dans la période de con - versation qui suit, on pourrait parler de la pluie et du beau temps, mais en parler au présent progressif."[10]

D'autres doivent subir une direction qui ne laisse place à aucune initiative.

Par ailleurs, certains moniteurs ressentent l'insatisfaction de quelques ensei - gnants face à leurs lacunes grammaticales, linguistiques et pédagogiques, ce qui ajoute à leur insécurité.

Au niveau de l'accueil, l'institution ne fait aucun effort particulier, sauf en ce qui a trait à l'intégration à la vie au département. Par ailleurs, les moniteurs sont sur le même pied que les autres étudiants pour se trouver un appartement et s'intégrer à la vie de

---

9 Dans la plupart des cas, la période avec le moniteur consacrée à la conversation se limite à trente minutes.

10 Témoignage d'un moniteur.

l'institution, ce qui ne semble pas entraîner de problèmes particuliers. Comme les moniteurs sont inscrits dans un programme d'étude, ils font de fait partie du corps étudiant.

4.1.2.2 Les universités anglophones

Sur le plan de la dynamique du programme, nous allons analyser les deux universités anglophones concurremment. Nous avons vu que ces deux établissements se ressemblent à plus d'un point de vue et que leurs différences sont surtout une question de degré. La deuxième université fonctionne sensiblement sur le même modèle que la première, à cette nuance près que son programme semble un peu mieux rodé, que le rôle des moniteurs y est un peu plus structuré et intégré, et qu'on y fait plus d'activités culturelles et para-académiques.

L'écart entre les deux institutions est surtout lié au fait que dans le second établissement, le travail des moniteurs s'appuie sur le cours *"L'art de vivre au Québec"*, lequel met l'accent de façon fort dynamique sur la culture francophone et prévoyait dès sa conception l'intervention des moniteurs. Alors que dans les deux institutions francophones, les moniteurs font figure de cadeau qu'on ne peut refuser mais qu'on a peine à utiliser pleinement, dans les établissements anglais et surtout dans le deuxième, les moniteurs sont nécessaires au bon fonctionnement du cours.

On constate que plus le programme est structuré et planifié, plus les relations sont faciles et plus les participants sont satisfaits. Par exemple, dans la deuxième université anglophone étudiée, les moniteurs ne profitent pas plus que dans les autres institutions de stage de formation, l'accueil se limitant, comme partout ailleurs, à une réunion de deux à trois heures. Pourtant, c'est le seul endroit où on ne réclame pas de période d'information ou de formation plus consistante pour les nouveaux venus. Cela est sûrement lié au fait que tout en jouissant de beaucoup de liberté à l'intérieur des groupes qu'ils animent, les moniteurs profitent quand même d'échanges suivis avec l'enseignant; ils connaissent par ailleurs le contenu du cours dispensé par ce dernier et savent comment y intégrer leur propre travail. Leurs interventions font partie du plan de ce cours et visent des objectifs bien identifiés. De plus, on ne leur demande qu'une contribution au niveau de la conversation. Ils ressentent donc moins le besoin, que certains de leurs confrères, de combler leurs lacunes pédagogiques. D'autre part, les professeurs n'ayant pas d'attentes grammaticales ou pédagogiques à leur endroit, ils ne sont pas déçus.

Du côté des étudiants, c'est dans les classes de conversation et les sorties culturelles qu'on apprécie le plus la présence des moniteurs. Le fait que ces derniers soient des étudiants du même âge qu'eux et qu'ils aient un statut pédagogique différent de celui de l'enseignant[11], favorise l'établissement d'un climat de confiance et de détente plus apte à la pratique de la langue seconde. En effet, d'après la plupart des participants, un des principaux obstacles à l'apprentissage d'une langue seconde est la crainte de s'exprimer. En présence du moniteur, cette crainte diminue et les étudiants parlent plus librement:

> "Avec le moniteur, on n'a pas peur de se tromper, de faire des erreurs. Il ne nous reprend pas constamment et ne nous évalue pas."[12]

Ce climat de confiance est également lié à la taille des groupes et au type de relations qui peuvent s'établir entre les membres: moins le groupe est nombreux, plus les étudiants s'expriment, plus les relations sont amicales et moins la gêne est présente. Dans les deux institutions anglophones, les moniteurs ont toujours les mêmes petits groupes. Ils font avec eux plusieurs sorties culturelles: cinéma, restaurant, théâtre, etc. Il s'établit entre eux et les étudiants des relations étroites qui sont beaucoup plus propices à l'apprentissage oral de la langue seconde que celles qui se développent dans le cadre plus formel d'une salle de cours.

Dans le deuxième établissement anglophone, on retrouve également un "coin français" où étudiants et moniteurs se rencontrent pour échanger en français entre les cours. Il semble que ce "coin français" jouisse d'une grande popularité.

Dans les deux universités anglophones comme dans les institutions francophones, l'intérêt pour l'apprentissage de la langue seconde va croissant depuis dix ans. Nous avons vu que d'après plusieurs participants, ce phénomène est lié à l'évolution de la situation politique au Québec. Depuis la loi 101, les anglophones ressentent davantage la nécessité d'apprendre le français, mais le français d'ici. Un des enseignants nous dit:

---

11 Entre autres, les moniteurs participent peu ou pas à l'évaluation.

12 Témoignage recueilli en entrevue.

> "Les premières années, j'ai vécu beaucoup d'humiliations comme Québécois... On détruit les préjugés par la connaissance. C'est ça que j'ai adopté. Au début, les anglophones voulaient des Français de France, maintenant, ils préfèrent des Québécois."[13]

Même si les étudiants anglophones disent se sentir brimés par la loi 101 et s'ils conservent une certaine méfiance face à la langue et à la culture francophone, selon bien des témoignages, c'est néanmoins depuis l'application de cette loi qu'il y a eu un éveil de l'intérêt pour le français. La présence des moniteurs est également un élément qui accroît cet intérêt.

Dans la seconde institution anglophone visitée, l'attitude de la direction et du corps professoral en général face au français est beaucoup plus positive que dans la première. Cette ouverture d'esprit a un impact positif au niveau de l'organisation du programme d'abord et de l'attitude des étudiants anglophones ensuite.

Dans la première institution, un des professeurs de français nous dira que seul un enseignant sur trois se préoccupe des besoins des étudiants francophones, que les administrateurs, aux prises avec des coupures de budget ne veulent pas investir de ressources dans la langue française. Les étudiants subissent le contrecoup de ces attitudes et nous avons perçu plus de méfiance et d'amertume dans cette institution que dans la seconde.

Il faut mentionner que cet établissement, établi à Montréal depuis longtemps, a vécu la crise d'octobre '70 assez durement, les conflits entre les deux principaux groupes ethniques, ayant été plutôt acerbes. Il reste certainement des traces de tous ces affrontements. Ce n'est pas le cas de la deuxième institution qui a moins ressenti les tensions de ces événements, ce qui se reflète dans les attitudes plus positives du corps professoral à l'égard du "fait français" dans l'établissement.

Malgré la plus ou moins grande réticence observée encore face au français, il n'en reste pas moins que le travail des moniteurs est, de l'avis de tous, un élément essentiel dans l'apprentissage du français et la familiarisation avec la culture. Cela d'autant plus que les anglophones sont facilement rebutés par les difficultés de la langue française: ils

---

13 Témoignage tiré d'une entrevue.

préfèrent de beaucoup en faire l'apprentissage de façon plus pratique, ce que facilite la pré - sence de moniteurs.

4.1.3 Rendre compte de l'utilité de ces programmes

Le troisième élément du mandat qui nous est confié est celui de rendre compte de l'utilité du programme.

On peut évaluer l'efficacité maximale perçue de ce programme sous trois as - pects différents et complémentaires:

1) par rapport à l'atteinte des objectifs visés;

2) par rapport à la satisfaction de ses utilisateurs. En effet, un programme peut très bien atteindre les objectifs prévus par ses promoteurs tout en se révélant peu désirable pour les participants;

3) en relation avec des effets non visés et non prévus, mais que l'on peut con- sidérer positifs et souhaitables.

Il va de soi que l'évaluation la plus importante est celle qui est reliée à nos deux premiers points. C'est sur celle-là que porte principalement notre analyse. Cepen - dant, nous resterons attentifs à faire ressortir également les effets favorables non prévus qui pourraient surgir de l'analyse du matériel.

4.1.3.1 Atteinte des objectifs

Le programme M.L.S., tel que déjà mentionné, vise trois objectifs princi - paux:

1) contribuer à améliorer l'apprentissage oral des langues secondes en offrant aux étudiants l'occasion de pratiquer leur langue seconde avec un moniteur;

2) permettre au moniteur d'apprendre la langue seconde en vivant dans un mi - lieu où cette langue est dominante;

3) favoriser les échanges culturels entre les principaux participants, à savoir: les moniteurs et les étudiants.

Si on se fie à l'ensemble des témoignages recueillis, il ne fait aucun doute qu'au niveau des institutions universitaires étudiées, l'objectif linguistique du programme M.L.S. est atteint. Tous les participants interrogés sont unanimes pour admettre que la pré - sence des moniteurs favorise l'apprentissage de la langue parlée. Le fait que les moniteurs soient plus près des étudiants à la fois par l'âge et par le statut, le fait que leur action soit davantage reliée à l'apprentissage oral qui repose la plupart du temps sur des thèmes de la vie courante plutôt que sur des échanges de nature plus académique, le fait aussi que leur présence permette de subdiviser les classes de langue en groupes de cinq ou six étudiants, tous ces facteurs font qu'il se développe entre le moniteur et les étudiants une dynamique moins formelle et plus détendue qui favorise l'expression des participants et facilite ainsi l'apprentissage. Ces témoignages corroborent certaines constatations de Magdelhayne F. Buteau:

> De plus, les récentes données de la psycho-linguistique (Selinker, 1972) nous portent à croire que l'apprentissage d'une langue seconde doit passer par une série de stades intermédiaires de compétence et que l'occasion de communiquer spontanément aide l'apprenant à franchir ces stades d'une façon efficace. Or, comme le rôle principal du moniteur est celui d'animer des moments de conversation, il sem - ble que le moniteur ait moins de préjugés contre la faute. De plus, parce que son comportement est habituellement plus libéral que celui du professeur, et son attitude plus égalitaire, le moniteur peut assurer une plus grande authenticité de relation. Il peut inciter les apprenants à s'engager librement dans l'expression de leurs idées, à faire preuve de créativité linguistique, selon les exigences de la situation. C'est ainsi qu'avec le concours d'un moniteur dynamique et ingénieux, les apprenants laissent tomber graduellement leurs inhibitions et dévelop - pent naturellement l'art de s'exprimer couramment et facilement.[14]

Du côté de l'apprentissage linguistique des moniteurs, il est évident que les moniteurs anglophones qui viennent au Québec, profitent largement de leur séjour pour ap - prendre ou perfectionner leur français. La majorité d'entre eux parlaient peu à leur arrivée,

---

14 Buteau, M.,*"Le programme de moniteurs"*, McGill Journal of Education, Spring 1978, vol. XIII, no 2, p. 201.

ils maîtrisent maintenant le français de façon fort satisfaisante. Plusieurs candidats ont tenu à passer l'entrevue en français et s'en sont fort bien tirés. Du côté des moniteurs francophones des autres provinces qui viennent au Québec pour enseigner le français, le résultat est moins probant. En principe, ils ne devraient pas avoir besoin d'apprendre le français qui est leur langue maternelle. Par ailleurs, vivant dans des provinces anglophones, ils maîtrisent souvent mieux l'anglais qui est leur langue d'usage. Dans certains cas leur présence entraîne quelques difficultés.

> "Il y a eu une évolution dans la mentalité des étudiants anglophones. Autrefois ils voulaient apprendre avec des Français, maintenant ils préfèrent les Québécois qui véhiculent le même langage que celui qu'ils entendent quotidiennement. Par ailleurs, les moniteurs francophones venant des autres provinces ont parfois une connaissance insuffisante de la langue."[15]

Sur le plan culturel, l'objectif est également atteint pour les moniteurs, lesquels n'ont pas pu ne pas prendre contact avec la culture du milieu d'accueil. Dans tous les cas, les moniteurs interviewés ont déclaré avoir aimé leur séjour. Cette expérience leur a permis de connaître et d'apprécier l'autre culture, souvent d'abandonner certains préjugés. Du côté des étudiants, les avantages culturels sont moins évidents. Les universités anglophones ont fait de gros efforts pour intégrer ce volet et les résultats semblent satisfaisants. Par ailleurs, dans les institutions francophones, la situation est moins nette. Les étudiants manifestent peu d'intérêt face à cet aspect et les enseignants ne semblent pas intéressés à le développer. Certains moniteurs tentent parfois d'intégrer cette dimension à leurs échanges avec les étudiants mais leurs efforts se butent le plus souvent au manque de matériel en provenance de leur province d'origine d'une part, et à l'absence de ressources offertes par un milieu presque uniquement francophone d'autre part.

Au total, on peut dire que les objectifs du programme sont atteints à un niveau fort satisfaisant dans la plupart des instutions visitées. Le rendement n'est évidemment pas le même d'une institution à l'autre. La situation dans laquelle l'atteinte des objectifs et la satisfaction des participants sont les plus élevées peut être caractérisée de la manière suivante:

1) les moniteurs travaillent avec des petits groupes;

---

15 Témoignage recueilli en entrevue.

2) ils rencontrent toujours les mêmes groupes;

3) ils interviennent au seul niveau de la langue parlée, l'enseignement théorique étant laissé au professeur;

4) l'apprentissage oral a lieu en partie lors d'activités à caractère moins académique intégrant une dimension culturelle bien planifiée;

5) leur travail est prévu et planifié au niveau du cours et du département;

6) les moniteurs profitent d'une bonne marge de manoeuvre tout en étant assurés d'un encadrement suffisant.

4.1.3.2 Satisfaction face aux objectifs officiels du programme M.L.S.

Il ne fait aucun doute que les objectifs visés par le programme M.L.S. sont ceux qui entraînent le plus haut niveau de satisfaction chez les différents participants. En effet l'institution où le programme a le meilleur fonctionnement et remporte la plus forte adhésion est celle également où l'on atteint le mieux les objectifs du programme. C'est là aussi que le rôle joué par les moniteurs auprès des étudiants se rapproche le plus de celui suggéré par les responsables du programme. Nous devons donc en conclure que le programme, ses objectifs et ses méthodes, lorsqu'ils sont respectés, obtiennent un franc succès auprès des participants au niveau universitaire québécois.

4.1.3.3 Effets souhaitables non prévus

Nous avons constaté deux effets souhaitables non prévus par le programme.

Le premier qui se dégage est que le programme semble permettre à quelques étudiants de poursuivre leurs études au niveau universitaire, ce qu'ils ne pourraient faire sans l'apport financier du programme.

Un autre élément positif est l'intérêt que le programme M.L.S. semble susciter chez quelques moniteurs, pour l'enseignement des langues. C'est un aspect non visé qui demeure intéressant, surtout si on tient compte du fait que l'enseignement des langues secondes a longtemps été considéré comme le parent pauvre de notre système d'enseignement et qu'on a parfois confié la tâche d'enseigner la langue seconde à un personnel qui ne possédait pas les compétences requises.

4.1.4 Les améliorations à apporter au programme

Les améliorations suggérées peuvent s'adresser à toutes les dimensions du programme: la sélection, l'accueil, la formation, l'utilisation, le matériel fourni, la rémunération et la durée du mandat des moniteurs. Elles découlent des réponses à plusieurs questions posées à l'entrevue qui portaient sur des améliorations spécifiques possibles. Par ailleurs, nous avions également laissé la porte ouverte à toute suggestion imprévue. Peu de recommandations débordant le cadre de nos questions ont été mentionnées.

4.1.4.1 La sélection des moniteurs

Concernant la sélection, le seul changement sérieux demandé est la participation des institutions concernées. Presque tous les enseignants et coordonnateurs sont d'avis que la sélection devrait être plus rigoureuse et qu'une participation des institutions en cause pourrait améliorer ce processus. Cependant, il semble parfois difficile pour certains professeurs de trouver le temps disponible pour cette tâche. Il faudrait donc prévoir certaines améliorations en ce sens.

Au niveau des types de candidature à retenir, nous avions demandé à nos interviewés s'il ne serait pas préférable de limiter ou de donner priorité aux candidats se destinant à l'enseignement des langues. La plupart des participants, tant enseignants que moniteurs, coordonnateurs qu'étudiants s'opposent à cette limitation ou à ce privilège. D'après eux, les qualités les plus appréciées chez un moniteur sont, en plus évidemment d'une maîtrise excellente de la langue, le dynamisme, la facilité de communiquer et d'animer un groupe, et la créativité. Or, ces qualités se retrouvent chez les étudiants de nombreux programmes et toute limitation risquerait d'éliminer d'excellents candidats. Plusieurs

personnes soulignent d'ailleurs les performances particulièrement remarquables des étu - diants en communication, animation et théâtre. De plus, l'ouverture du programme semble susciter de nouvelles orientations vers l'enseignement des langues, avantage non négli - geable.

4.1.4.2 L'accueil et l'intégration des moniteurs

Au niveau de l'accueil et de l'intégration des moniteurs à la vie du départe - ment et à la vie universitaire plus généralement, il semble que l'on ne souhaite pas de chan - gement même si, dans la plupart des cas, les départements limitent leurs efforts à intégrer les moniteurs à la seule vie départementale. Étant donné que les moniteurs font partie du corps étudiant, ils s'adaptent facilement et ne souhaitent pas d'améliorations particulières. Il faut toutefois souligner que l'institution ou le programme fonctionne le plus harmonieu - sement est aussi celle où les relations entre professeurs et moniteurs sont les plus chaleu- reuses. Il serait toutefois prématuré d'établir une relation de cause à effet entre les deux phénomènes.

4.1.4.3 La formation des moniteurs

Sur le plan de la formation, on retrouve deux recommandations principales:

a) que les moniteurs suivent un stage de quinze jours à trois semaines pour ap - prendre les techniques de base de l'enseignement;

b) que l'institution hôtesse fournisse un stage de quelques jours pendant lequel les futurs moniteurs seraient initiés au rôle qui les attend, à la fois par les en - seignants avec lesquels ils auront à travailler et par les moniteurs qui ont déjà un an d'expérience dans cet établissement.

Nous ne sommes pas portés à recommander la première suggestion. Pre- mièrement elle n'est formulée que par quelques professeurs en provenance des institutions qui utilisent les moniteurs dans des tâches d'enseignement. Or, le programme est clair là- dessus, les moniteurs ne sont pas destinés à ce rôle. Si on veut que les étudiants puissent laisser tomber leurs inhibitions, le moniteur ne doit pas être investi du statut et de la tâche

d'un professeur. Si le moniteur remplace le professeur, s'il joue le même rôle, s'il est investi du même statut, les avantages liés à la spécificité de sa tâche tombent du même coup. De plus, le moniteur devient ainsi un enseignant de seconde zone, une main-d'oeuvre à bon marché.

Une deuxième raison nous porte à refuser une telle recommandation, c'est le fait qu'il est illusoire de penser que l'on puisse initier en trois semaines des étudiants aux techniques de l'enseignement. Les étudiants en sciences de l'éducation mettent trois ans avant d'acquérir une certaine connaissance de la pédagogie; comment réduire cet apprentissage à trois semaines sans, ici encore, déboucher sur des enseignants de deuxième catégorie?

Par ailleurs, la deuxième recommandation nous semble plus pertinente, bien qu'elle s'avère inutile dans le cas des institutions qui encadrent suffisamment leurs moniteurs. En effet, cette recommandation provient des seuls moniteurs qui oeuvrent dans les établissements où la tâche et les attentes sont mal définies, insuffisamment planifiées et mal intégrées à l'ensemble des cours et du département. Or il est évident que si l'on désire voir le moniteur développer le dynamisme et la créativité nécessaires à l'animation de groupes de conversation moins formels, il est essentiel qu'il jouisse d'une certaine liberté mais aussi de toute la sécurité et la confiance qu'assure un bon encadrement. Que cet encadrement soit dispensé principalement au cours d'une session d'information de quelques jours ou par des rencontres hebdomadaires avec l'enseignant, cela demeure une question de modalités. L'expérience actuelle dans les universités étudiées semble toutefois privilégier la deuxième solution. Cependant, à défaut d'un encadrement constant, une formation minimale telle que suggérée par certains moniteurs nous paraît essentielle.

4.1.4.4 L'utilisation des moniteurs

Il ne sera pas nécessaire de nous attarder longtemps sur ce point. Il ressort en effet de façon fort claire que la grande correction à apporter sur le plan de l'utilisation des moniteurs consiste à revenir aux prescriptions du programme.

On se souvient que dans la première entente conclue entre le Secrétaire d'État et le CMEC, le paragraphe 1d[16] stipulait que:

> "le moniteur de langue assistera un professeur dans l'apprentissage de l'expression orale et de la compréhension auditive du français ou de l'anglais comme langue seconde ainsi que des aspects culturels de cette langue."

Dans une brochure plus récente[17], on pouvait lire que:

> "le moniteur ne remplace pas l'enseignant. Il ou elle ne doit pas rem - plir aucune tâche propre à l'enseignant telle que la supervision d'une classe, la surveillance en dehors des cours, la notation, la préparation des bulletins, etc."

On y rappelle également que les activités du moniteur doivent être complé - mentaires et axées sur la compréhension auditive et l'expression orale de la langue seconde (par exemple la conversation, la prononciation, la lecture, etc.) et sur les aspects culturels de cette langue.

Au niveau universitaire au Québec, il appert que le rendement et le degré de satisfaction perçue sont étroitement liés au respect du rôle du moniteur tel que prescrit par le programme. Il ne serait donc pas inutile que le Ministère prenne certaines mesures pour favoriser l'utilisation des moniteurs en ce sens.

4.1.4.5 Le matériel

En ce qui a trait au matériel, la situation actuelle semble requérir quelques améliorations:

1) plusieurs moniteurs nous ont souligné que le livre qu'on leur fournit, et qui contient des suggestions de jeux et autres activités est un peu jeune pour des

---

16 Contrat signé à Ottawa le 12 juillet 1973.

17 Brochure de renseignements d'ordre administratif et pratique destinée non seule - ment aux moniteurs, mais aussi aux enseignants et à tous ceux qui participent au Programme des M.L.S., C.M.E.C. et Secrétariat d'État, 1984-1985.

étudiants d'âge et de niveau universitaire. Il est par le fait même difficilement utilisable[18];

2) par ailleurs, les moniteurs anglophones se plaignent que dans bien des cas, leur province ne leur donne pas de "trousse pédagogique à contenu culturel" qu'ils pourraient utiliser auprès des étudiants.

Étant donné que le milieu québécois peut rarement leur offrir les ressources nécessaires sur ce plan, il serait souhaitable que chaque province puisse préparer un ensemble minimum de matériel culturel utilisable auprès des étudiants des différents niveaux.

4.1.4.6 La rémunération

Il est assez difficile de faire une analyse objective de la rémunération de moniteurs à temps partiel. Celle-ci est-elle suffisante, et par rapport à quels critères?

Si on évalue le traitement des moniteurs en relation avec le nombre d'heures de travail fourni[19], il semble évident que les moniteurs qui oeuvrent dans les institutions universitaires québécoises que nous avons étudiées ne sont pas exploités puisqu'ils bénéficient d'un traitement d'au moins 10 $ l'heure et cela dans la situation la moins avantageuse. Par ailleurs, si l'on tient compte du fait que leur salaire n'a pas augmenté depuis 1976, on constatera qu'avec la hausse du coût de la vie qui a sévi pendant cette période de onze ans, il ont enregistré une perte assez faramineuse. D'autre part, si on compare le revenu du moniteur avec ce qu'il en coûte pour faire une année d'études universitaires dans une autre province, on en arrive à la conclusion que seuls les étudiants qui peuvent compléter leur budget par des revenus provenant d'autres sources sont en mesure de profiter des avantages offerts par le programme.

---

18 Les résultats de cette étude se trouvent à l'annexe F.

19 Dans la majorité des situations étudiées ici, le temps n'excède pas six à huit heures/semaine sauf pour une des universités anglophones où les moniteurs disent fournir de sept à dix heures. Cela sur une période d'environ trente semaines étant donné que les congés sont nombreux pendant l'année académique.

Les moniteurs des institutions universitaires que nous avons interrogés sont unanimes sur ce point: ils se considèrent suffisamment payés pour le travail requis mais in - suffisamment pour couvrir tous leurs coûts de séjour. Leur principal grief concerne les frais de scolarité. Ils sont d'avis, pour la plupart, que ces frais devraient être assumés par le programme. Compte tenu de ces réponses, il faut donc étudier le revenu des moniteurs à temps partiel[20] en relation avec les buts visés par le programme. Les responsables cherchent-ils à fournir une bourse qui complète le revenu des moniteurs ou espèrent-ils couvrir tous leurs frais de séjour et de scolarité?

Ici il faudrait tenir compte d'une part de la différence des frais de scolarité entre universités et entre provinces et, d'autre part, des bourses d'études de langue seconde offertes par le Secrétariat d'État et pour lesquelles les bénéficiaires ne fournissent aucun service en retour.

Un autre point de comparaison qu'on ne peut négliger avant de se prononcer sur la situation monétaire des moniteurs à temps partiel est la situation des autres étudiants boursiers.

Les moniteurs peuvent-ils se comparer aux étudiants qui jouissent d'autres bourses? Le monitorat les empêche-t-il de profiter d'autres revenus? Il ne semblerait pas en tout cas qu'ils soient défavorisés, si on se réfère au fait que les étudiants de 2e et 3e cy - cles au Québec gagnent respectivement 14 et 15 dollars/heure approximativement pour des tâches d'assistant de recherche et d'enseignement. Et ils seraient même gagnants si on les compare aux étudiants de premier cycle qui gagnent approximativement 7.00 $ l'heure.

Enfin le dernier point qu'il nous faut considérer, c'est le revenu des moni - teurs en relation avec l'organisation plus générale du travail. Les moniteurs prennent-ils la place d'autres travailleurs pour un salaire inférieur? Ce qui équivaudrait à les utiliser com - me main-d'oeuvre à bon marché.

L'analyse de notre matériel au niveau universitaire nous porte à considérer les moniteurs à temps partiel comme des étudiants boursiers plutôt que comme des travail - leurs. Même si, dans certains cas, on leur demande d'accomplir quelques enseignements

---

20 On verra plus loin pourquoi la situation des moniteurs à temps plein ne peut être analysée sur le même pied que celle des moniteurs à temps partiel.

théoriques, situation qu'il faudrait d'ailleurs corriger, ils ne semblent pas prendre la place d'enseignants ou de chargés de cours. Leur tâche ne les empêche pas de poursuivre leurs études et leur permet par ailleurs d'acquérir une expérience de travail et de faire l'apprentissage d'une langue seconde, avantages non négligeables.

Il est évident que lorsque nous étudierons la rémunération des moniteurs à temps plein, il faudra tenir compte de facteurs différents.

4.1.4.7 La durée du programme

Actuellement, les moniteurs peuvent profiter du programme pour une période de deux ans. Dans quelques rares cas, certaines institutions ont demandé et obtenu pour quelques candidats une prolongation d'un an. Il ne semble pas toutefois souhaitable que la durée maximum du monitorat soit portée à trois ans plutôt que d'être limitée à deux ans.

Certes, d'après les réponses que nous avons obtenues, presque tous les participants, qu'ils soient enseignants, moniteurs ou coordonnateurs[21], sont d'avis de limiter la durée à deux ans. Tous apprécient cette deuxième année car ils considèrent que l'expérience acquise la première année leur permet de fournir un meilleur rendement. Par ailleurs, tous sauf exception considèrent qu'après deux ans les moniteurs ont fourni leur effort maximum, qu'ils deviennent un peu blasés et par le fait même moins efficaces. On prend également en considération que les demandes sont nombreuses, les places disponibles limitées et qu'il est préférable de laisser la chance aux nouveaux candidats.

4.1.5 Montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets

Au Québec, contrairement aux autres provinces canadiennes et si nous exceptons les assistants britanniques, seul le volet "moniteurs à temps partiel" est en vigueur. Nous avons vu que ces moniteurs ne travaillent que six à huit heures/semaine puisqu'ils sont en principe inscrits à temps plein dans un programme d'études universitaires. Les moniteurs à plein temps pour leur part doivent consacrer 25

---

21 Les étudiants ne peuvent se prononcer sur cette question.

heures/semaine à leur tâche. Dans les provinces où il y a des moniteurs à plein temps, ceux-ci, étant donné qu'ils ne doivent pas être à proximité d'un centre universitaire, sont souvent affectés dans des écoles éloignées des grands centres. Nous nous sommes demandés s'il serait avantageux que le Québec développe ce volet "moniteur à temps plein".

Au niveau universitaire, il n'apparaît pas opportun d'utiliser des "temps plein" plutôt que des "temps partiel". Seul un professeur interrogé éprouvait des difficultés à concilier l'horaire du moniteur[22] avec son propre horaire. Par ailleurs, nous avons vu que parce qu'il est inscrit dans un programme d'études, le moniteur éprouve beaucoup moins de difficulté à s'intégrer à la vie universitaire, qu'il apprend plus facilement la langue seconde et que son salaire de moniteur l'aide parfois à poursuivre ses études. Tous ces avantages seraient remis en cause s'il était à temps plein.

Par ailleurs tous nos interviewés, mis à part le professeur que nous avons déjà mentionné, sont d'avis qu'au niveau universitaire, ils ne voient pas l'utilité d'avoir des moniteurs à temps plein.

4.1.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes

Les données que nous avons recueillies sur ce thème ne nous permettent pas d'avancer beaucoup sur ce terrain. Les participants interrogés n'ont visiblement pas trop d'idées sur le sujet. Plusieurs constatent qu'il pourrait être intéressant que le monitorat soit étendu à toutes les disciplines, le rôle du moniteur se rapprocherait alors de l'"assistant-ship" que l'on retrouve dans nombre d'universités canadiennes. Par ailleurs, il nous sem - ble que ce qui différencie le programme M.L.S., ce qui lui donne ses avantages, est d'une part le côté un peu para-académique de l'apprentissage tant sur le plan du statut du moniteur qu'au niveau des activités proposées. C'est lorsque le rôle joué par le moniteur peut le plus se rapprocher de ce modèle extra-académique que le programme semble donner les meil - leurs résultats. Nous tenons là sans doute un indice que les champs de la connaissance dans lesquels un apprentissage pratique et spontané de la matière est suffisante pour en

---

22 Dans ce cas précis, c'était à cause d'un stage demandé par le programme d'études. Or il est maintenant stipulé que les candidatures d'étudiants qui ont un stage à faire ne peuvent pas être retenues (Chapitre 1, p. 6).

garantir la transmission sont ceux auxquels pourrait s'appliquer un modèle s'inspirant de celui offert par le programme des moniteurs. Mais on comprendra qu'il est encore trop tôt, à ce stade de l'analyse, pour soutenir cette affirmation. Voyons plutôt ce qui en est du pro - gramme des moniteurs à temps partiel au niveau collégial.

4.2 Ordre d'enseignement collégial

Au départ, notre échantillon devait comporter deux cégeps anglophones québécois et deux cégeps francophones québécois. Au moment de la cueillette des don - nées, l'un des cégeps anglophones retenus s'est désisté et nous n'avons pu le remplacer par un autre dans le laps de temps qu'il restait pour poursuivre le terrain. Pour les anglophones de ce niveau, l'analyse portera donc uniquement sur les sept entrevues réalisées dans un cégep anglophone.

Du côté francophone, nous disposons de douze entrevues au lieu des qua - torze prévues au départ. Dans une des institutions, le coordonnateur étant en même temps enseignant, nous avons les renseignements sur ces deux catégories de participants dans une seule entrevue. Dans l'autre établissement, une entrevue d'étudiants s'étant révélée inau - dible, nous n'avons pu en faire l'analyse.

4.2.1 Fournir une analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des monitrices

Les trois institutions étudiées présentent plusieurs points communs en ce qui concerne la tâche des moniteurs. Nous ferons donc une analyse globale de cette tâche, sou - lignant les différences entre les établissements lorsque cela s'avérera pertinent.

Dans les trois cégeps visités, les moniteurs et monitrices ont à fournir entre 7 1/2 et 9 heures de présence par semaine. Ils travaillent en général avec des petits groupes et sont utilisés principalement pour l'apprentissage de la langue orale. Cependant, dans les trois institutions, ils doivent être disponibles une heure ou deux par semaine pour fin de consultation auprès des étudiants dans le but de les aider tant dans leurs travaux oraux qu'écrits. Dans deux des trois établissements, moniteurs et enseignants travaillent rarement ensemble dans le même local. Dans le troisième cégep, cette situation est plus fréquente et dépend largement de l'enseignant concerné.

Dans tous les cas, les moniteurs s'efforcent de ne parler que la langue seconde dans leurs échanges avec les étudiants. Toutefois, avec les groupes moins avancés, ils s'expriment parfois dans la langue maternelle des étudiants lorsqu'ils jugent cela nécessaire à la compréhension.

Les cours théoriques portant sur la syntaxe et la grammaire de la langue sont dispensés seulement par les enseignants et ce, dans les trois institutions. Les moniteurs n'ont, dans aucun des cas étudiés, à remplacer l'enseignant dans ses fonctions. L'évaluation véritable est également une tâche réservée aux enseignants et cette absence de notation par les moniteurs se révèle un facteur important pour diminuer l'inhibition des étudiants pendant les classes de conversation. La seule partie de la notatiton qui revient aux moniteurs consiste à marquer la présence et la participation aux classes de conversation.

Les activités des moniteurs sont limitées à l'apprentissage linguistique. Dans un des cégeps francophones, les années passées, moniteurs et étudiants faisaient quelques sorties culturelles (théâtre, cinéma). Ces sorties s'étant avérées très difficiles à placer dans l'horaire des moniteurs et des étudiants, on les a peu à peu laissées tomber. Les enseignants disent presque tous qu'ils s'efforcent d'en faire. Mais les étudiants et les moniteurs soutiennent qu'ils n'en font pas.

Dans les trois institutions, les moniteurs disposent d'un livre sur l'art de la conversation, mais ils le jugent peu adapté à l'âge de leurs étudiants. Ils ont également à leur disposition un volume qui leur suggère des activités à faire avec les étudiants. Certains se serviront aussi de bandes vidéo. Dans le cégep anglophone et dans l'un des cégeps francophones, les moniteurs animent les classes de conversation mais ne les préparent pas: les enseignants leur fournissent des feuilles de vocabulaire, des thèmes de conversations et leur rôle se limite presque uniquement à l'animation des groupes. Dans le second cégep francophone, même si les moniteurs semblent très bien encadrés, ils disposent quand même de plus de latitude dans la programmation de leurs activités: en plus du matériel traditionnel, ils ont également accès à une "banque d'activités" jugées utiles les années précédentes. Tous les ans, chacun des moniteurs doit enrichir le fichier de trois activités qui ont été particulièrement appréciées par les étudiants. Cette "banque d'activités" qui s'est constituée au fil des années permet aux moniteurs d'avoir accès à un matériel aussi riche que varié et de planifier leur participation au programme.

De l'avis de tous les participants, la contribution de ces derniers est centrée surtout sur l'apprentissage de la langue et l'aspect culturel n'intervient que de façon spora - dique et spontanée. Nous développerons d'ailleurs ce point plus loin, lorsque nous étudie - rons l'utilité du programme M.L.S.

4.2.2 Étudier la dynamique de l'organisation de ces program - mes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et d'intervention du même type

Pour ce second point, nous procéderons en décrivant le fonctionnement de chaque institution. Bien que certaines façons de faire soient partagées par les trois cégeps, il existe, au niveau de la dynamique, des diversités assez grandes pour justifier une telle dé - marche.

4.2.2.1 Cégep anglophone

Ici, l'organisation du programme est très bien structurée. Avant de partici - per au programme M.L.S., le cégep bénéficiait de la présence de moniteurs de langue seconde qu'il payait à même les fonds du collège. Avec les coupures budgétaires des der - nières années, ce système était remis en cause. Le coordonnateur actuel a demandé et obte - nu des moniteurs du programme M.L.S. pour remplacer ceux que l'institution n'arrivait plus à payer. C'est donc dire que les moniteurs sont voulus, que leur intervention est pla - nifiée et fait partie de la pédagogie utilisée dans l'enseignement de la langue seconde. Seuls les professeurs qui oeuvrent au niveau du français oral les utilisent. Le problème le plus sérieux qui semble se poser est celui des horaires. D'une part, les contrats des moniteurs se terminent le 30 avril alors que l'année scolaire au niveau collégial ne prend fin que le 15 juin; d'autre part, les moniteurs doivent concilier leur horaire universitaire avec l'horaire du cégep, ce qui est parfois difficile.

Au niveau de la sélection, la situation actuelle ne semble pas engendrer de problèmes majeurs. Les responsables sont en général satisfaits des moniteurs qu'on leur envoie et le coordonnateur n'a constaté que trois ou quatre cas difficiles depuis les cinq an - nées qu'il participe au programme.

Selon le témoignage des deux seuls moniteurs interviewés[23], l'accueil et la formation des moniteurs sont adéquats et tous les renseignements nécessaires leur sont alors fournis. La formation a lieu au cours d'une seule journée pendant laquelle on les informe au moyen d'un vidéo tourné en classe, du style de travail qu'on attend d'eux. On leur communique également les titres de certains livres qui facilitent l'animation. Étant donné que dans cette institution l'encadrement des moniteurs est assez serré, cette unique session de formation paraît suffisante. Ici, comme dans la plupart des universités étudiées, un effort est fait pour intégrer les moniteurs à la vie de l'institution. Cependant, on les laisse se débrouiller pour ce qui est du milieu de vie à l'extérieur de l'institution. Comme ils sont étudiants à l'université, ils sont déjà passablement autonomes puisqu'ils sont déjà intégrés à leur milieu d'étude.

Le seul point qui soulève une certaine dose de mécontentement est l'encadrement trop étroit qu'ils subissent. Le moniteur et les étudiants déplorent en effet que les sujets à traiter et les exercices qu'ils ont à faire en classe de conversation soient toujours imposés et laissent peu de place à l'improvisation:

> "Les périodes de conversation pourraient être plus intéressantes si on avait des sujets de discussion plus intéressants. On a presque toujours des exposés à faire."[24]

De son côté, bien qu'il apprécie beaucoup son travail, un moniteur se plaint qu'on lui laisse peu d'initiative tant pour les thèmes de discussion que pour le type d'animation. L'enseignant fournit des feuilles de vocabulaire à utiliser pendant les discussions, des thèmes de conversation, et suggère au moniteur de parler le moins possible en se contentant d'animer le groupe lorsque le besoin s'en fait sentir. La relation dynamique et naturelle qui peut régner dans les échanges entre les étudiants et le moniteur et permettre des relations moins formelles au cours desquelles les échanges culturels et la modification des attitudes peuvent se faire, semble être ici entravée par une direction trop rigide. En encadrant les moniteurs de façon trop étroite et en leur imposant un fonctionnement trop scolai -

---

23 Il ne faut cependant pas oublier que les moniteurs communiquent entre eux et que le témoignage d'un interviewé déborde sa seule expérience. Sur ce point particulier, il s'avère que le moniteur disait que dans l'ensemble les moniteurs semblaient satisfaits.

24 Témoignage d'un étudiant.

re, il semble qu'on perde une partie des avantages liés au statut et au rôle différents que le moniteur pourrait normalement jouer auprès des étudiants.

On peut constater que les attentes des enseignants sont clairement définies. Ils ne demandent pas aux moniteurs des tâches en dehors de leur compétence; ces attentes ainsi limitées donnent lieu à un niveau de satisfaction élevé au sujet des performances des moniteurs. Dans cette institution, on apprécie particulièrement la qualité de la langue des moniteurs. Par ailleurs, nous avons vu qu'étudiants et moniteurs regrettent la rigidité du programme et les limites à la spontanéité qui en découlent. Il n'en reste pas moins que, ces réserves mises à part, les participants de tous niveaux se déclarent fort satisfaits du programme.

Ce sont les moniteurs qui paraissent les principaux bénéficiaires du programme et ce, tant sur le plan linguistique que culturel. Pour eux, l'expérience se révèle enrichissante aux deux plans. De plus, le montant qu'ils touchent leur permet de continuer leurs études tout en faisant un travail intéressant.

Les étudiants pour leur part apprécient le programme sur le plan de l'apprentissage de la langue, mais la rigidité des thèmes imposés permet peu d'échanges au plan culturel. De l'avis des enseignants, les étudiants sont à cet âge peu préoccupés par cet aspect et les cours qui réfèrent à la culture québécoise semblent peu populaires:

> "Les cours qui ont des contenus québécois ne sont pas très populaires non plus. On avait un cours "civilisation québécoise" et qui ne se donne plus. Il y a un prof. d'anglais qui donne: être québécois, littérature québécoise et textes sociologiques sur la culture québécoise. Ça marche parce que c'est obligatoire, mais..."[25]

Cependant d'après les enseignants, les élèves se rendent de plus en plus compte que pour travailler au Québec, la maîtrise du français est une nécessité.

Nous avons constaté à travers les entrevues auprès des étudiants que cette nécessité les rendait plutôt agressifs. Ici comme au niveau universitaire, ils se prononcent en faveur du bilinguisme. Cependant, ils voudraient que ce bilinguisme ne leur soit pas imposé. Par ailleurs, ils considèrent que les francophones devraient parler anglais.

---

25 Témoignage d'un enseignant.

Dans ces entrevues d'étudiants, on constate qu'actuellement, les anglophones sont plutôt négatifs envers les francophones. Ils charrient un lot de stéréotypes:

> "Toutes les personnes font des stéréotypes pour n'importe quelle langue: italien, grec, etc...
>
> On entend un peu plus les stéréotypes sur les Canadiens-français, à cause de la politique. Ils ont imposé la langue française sur tous les groupes ethniques. Pour ceux qui ne savent pas parler, ils sont forcés à l'apprendre. Ils sont fâchés."[26]

Au niveau universitaire, on retrouvait la même aigreur face à la francophonie, mais à cause de l'âge et de la culture des interviewés, elle se manifestait de façon plus subtile.

Pour résumer un peu la dynamique du programme dans cette institution, on peut dire que si le programme semble bien marcher sur le plan de l'apprentissage linguistique et ce, malgré une rigidité qui a certains effets négatifs, au niveau culturel, cette même rigidité bloque tous les échanges possibles. Or à cet âge l'intérêt pour la culture étrangère est déjà fort limité et, de plus, le contexte socio-politique actuel ne favorise pas l'ouverture d'esprit face à l'autre groupe ethnique.

4.2.2.2 Cégep francophone I[27]

Le premier cégep francophone est situé également dans la région de Montréal. Il peut sur plusieurs points se comparer à l'institution anglophone étudiée et ce, d'autant plus qu'il se trouve dans le même quartier que cette dernière.

Dans cette institution, même si le programme M.L.S. a été et est encore voulu et apprécié, il semble néanmoins être perçu par les enseignants comme une charge supplémentaire:

---

26 Témoignage tiré d'une entrevue d'étudiants anglophones.

27 Nous ne disposons pour ce cégep que d'une seule entrevue d'étudiants. L'autre est inaudible.

> "Pour les professeurs, ça implique aussi une surcharge de cours. Il faut préparer deux fois le cours: une fois en incluant le moniteur, une fois en l'excluant. Pour chaque situation, deux façons différentes. De toute manière, on aime ça."[28]

Au début, seulement quelques enseignants ont désiré participer au programme, les autres ont toutefois demandé à s'y intégrer après deux ans. Ça fait maintenant six ans que l'institution profite du programme et tous les professeurs d'anglais oral travaillent avec des moniteurs, et ce sur une base volontaire.

Comme c'était le cas dans le premier cégep étudié, la formation et l'accueil des moniteurs se font au cours d'une seule session d'une journée. Cette formation semble suffisante puisque, ici aussi, les cours sont structurés et le travail des moniteurs bien planifié. Cette structure semble toutefois moins rigide que dans le cégep anglophone et les professeurs accueillent favorablement les suggestions des moniteurs. Toutefois, un des moniteurs interrogés aimerait disposer de plus de latitude pour animer les classes de conversation. L'autre moniteur semble avoir une marge de manoeuvre plus large dans ses groupes, même s'il est tout de même bien encadré.

Selon les moniteurs, coordonnateur et enseignants les accueillent facilement dans le département. L'effort d'intégration se limite toutefois à l'institution, ce qui ici non plus, n'engendre pas d'insatisfaction chez les moniteurs lesquels semblent très bien se débrouiller. Les moniteurs paraissent tous très positifs face à la culture francophone et on recueille dans cette institution aussi, des témoignages à l'effet qu'un grand nombre d'entre eux souhaiteraient demeurer au Québec:

> "Il y a beaucoup de moniteurs qui viennent ici et qui restent au Québec après. Pour eux, c'est une révélation. Ça aussi, c'est un aspect extrêmement positif du programme. Ils trouvent que les Québécois sont très intéressants, vivants. Beaucoup adorent Montréal. Ils fréquentent le milieu francophone."[29]

---

28 Entrevue avec un enseignant.

29 Entrevue avec un enseignant.

Coordonnateurs et enseignants se déclarent très satisfaits de la sélection faite jusqu'à ce jour. Ils affirment que les candidats retenus ont une qualité de langage remarquable, qu'ils sont gais et dynamiques et que leur apport sur le plan linguistique est indiscutable

Les attentes des enseignants face aux moniteurs sont claires et demeurent centrées sur une collaboration au niveau de l'anglais oral[30]. Leur intervention auprès des étudiants est prévue et planifiée même si le cadre semble plus souple que dans le cégep anglophone et laisse plus de place à la créativité du moniteur et à la spontanéité des étudiants. Nous avons vu que dans les universités, une telle dynamique entraînait une satisfaction assez élevée de la part de la majorité des intervenants. Ceci se vérifie encore une fois et tous les participants interrogés se déclarent fort satisfaits. Les moniteurs semblent posséder les qualités qu'on réclame d'eux, à savoir: qualité de langage, dynamisme et talent d'animateur. Les moniteurs se trouvent bien appuyés et bien encadrés, dans l'ensemble fort heureux de leur tâche et des enseignants avec lesquels ils travaillent[31]. Les étudiants, pour leur part, apprécient l'occasion qu'ils ont de parler anglais avec des jeunes gens qui sont presque de leur âge et de même statut, qui ne les évaluent pas et avec lesquels ils établissent des relations de franche camaraderie, ce qui facilite l'expression spontanée. Ils soulignent que les anglophones des autres provinces ont une attitude très positive à leur égard, qu'ils s'intéressent à la langue et à la culture française, ce qui rend leurs relations plus aisées.

Donc, dans l'ensemble, on observe un haut degré de satisfaction, surtout sur le plan de l'apprentissage linguistique.

Au niveau culturel, la situation est moins claire! La coordonnatrice se déclare d'ailleurs fort peu préoccupée par cet aspect:

---

30 Parfois, les moniteurs seront conseillés pour des travaux écrits mais cela demeure marginal dans l'ensemble de leur tâche.

31 Et ce, même si l'un d'entre eux apprécierait plus de liberté d'action.

> "On n'a pas le temps! Ça ne nous intéresse pas de faire passer la culture anglaise comme telle. On s'occupe de la langue..."[32]

Les enseignants avouent également que le temps leur manque pour aborder cet aspect et que s'il y a échanges entre moniteurs et étudiants, c'est de façon spontanée étant donné que le programme ne prévoit aucune activité particulière à cet égard.

L'unanimité ne se fait pas autour des attitudes des étudiants face à la langue et à la culture anglaise. Bien que la majorité des intervenants consultés nous présentent les étudiants francophones comme assez ouverts aux deux aspects, la coordonnatrice et l'un des enseignants nous donnent une version tout autre de la situation. Selon eux, l'intérêt pour la langue anglaise aurait diminué au cours des ans. Quant à la culture...!

> "L'anglais ne leur semble pas essentiel. C'est aussi l'impression qu'on peut vivre sans ça... La fréquentation des cours a diminué; on ne sait pas si c'est par manque d'intérêt ou une question d'horaire... Puisqu'on sait qu'on peut travailler en français! Seulement, les gens qui pensent changer d'endroit se sentent obligés."[33]

Un des enseignants partage ce point de vue. Selon lui, la clientèle diminue de plus en plus. Quant au plan culturel, les étudiants ne manifestent aucun intérêt:

> "C'est inexistant! Ils ne sont pas conscients! C'est les deux solitudes. Ils ne sont pas intéressés à la culture... Ils ne sont pas politisés non plus! Pas comme dans les années 60... Pousser le bilinguisme, c'est inutile. Ils ne sont pas intéressés."[34]

D'autre part, cet enseignant se contredit quelque peu! En effet, lorsqu'on lui demande quel est le principal obstacle à l'apprentissage de la langue, il dira:

> "Ce sont les barrières culturelles! Il y a dix ans, quand j'enseignais, l'anglais c'était pas une langue, c'était l'ennemi."[35]

---

32 Témoignage de la coordonnatrice.

33 Témoignage de la coordonnatrice.

34 Entrevue d'un enseignant.

35 Idem.

Si cet ennemi n'est plus perçu comme tel, comment se fait-il alors que l'intérêt pour l'anglais ait diminué?

L'autre enseignant et les deux moniteurs ont une vision fort différente de la situation:

> "There's much more enthusiasm for English, than there was in the past, more realization."[36]

D'après lui, même l'attitude des enseignants francophones aurait changé depuis dix ans:

> "The teachers who are not English, whom I didn't know even spoke English and I have been here ten years, have been speaking to me in English, which came as a complete surprise. There's sort of sudden psychological change that has been going on."[37]

Toujours selon cet enseignant, les étudiants apprécieraient la culture anglophone, les chansons, les films. Malheureusement, au cégep, les horaires ne permettent pas de sorties culturelles.

Les deux moniteurs constatent également beaucoup de motivation pour apprendre l'anglais:

> "A lot of students are very positive. They really want to learn. A good knowledge of English... 80, 90% are very eager to learn... There's a lot of them that want to know about my province."[38]

Chez les étudiants interrogés, non seulement l'intérêt pour l'anglais est-il manifesté mais on remarque même chez certains d'entre eux une sorte de complexe du colonisé. Il faut cependant souligner que ces étudiants ne représentent probablement pas la

---

36 Entrevue d'un enseignant.

37 Idem.

38 Entrevue d'un moniteur.

mentalité générale de l'institution. Étant donné que les cours d'anglais sont[39] optionnels, les élèves qui ont choisi ces cours sont ceux qui ressentent le plus le besoin d'apprendre cette langue seconde:

> "Comme on est dans un contexte nord-américain, c'est primordial."
>
> "C'est important, c'est la langue qui est parlée par la plupart du monde."
>
> "C'est international, c'est la langue des affaires."
>
> "Les gens importants parlent anglais. Si tu parles pas anglais, tu tra - vailles pas."
>
> "Si tu veux étudier, la plupart des livres sont en anglais."
>
> "On peut mieux s'exprimer en anglais qu'en français."
>
> "On devrait avoir le choix de la langue. Avoir eu le choix, j'aurais pas parlé français. J'aurais pris le français comme langue seconde. Ma langue maternelle, c'est le français mais j'aime mieux l'éducation anglaise."
>
> "C'est de la bêtise la loi 101. D'accord, c'est une province franco - phone mais on a besoin de l'anglais comme de l'air, on en a besoin pour vivre."[40]

Et les témoignages du genre se multiplient. Il est probable comme nous le disions plus haut, que ces étudiants ne sont pas représentatifs. L'apparente contradiction que l'on retrouve entre leurs témoignages et ceux du coordonnateur et d'un des deux enseignants peut être reliée à ce facteur.

Lorsque les témoignages se contredisent, comme c'est le cas dans cette institution, il aurait été intéressant de suivre vraiment la méthodologie de Friedberg et Crozier et de retourner sur place pour confronter les participants avec leurs affirmations. Cela n'a malheureusement pas été possible.

---

39 Pour quelques programmes, dont secrétariat et sciences infirmières, l'anglais est obligatoire.

40 Témoignages d'étudiants.

Malgré cette réserve, il n'en reste pas moins que d'après les données analysées, que les étudiants francophones de cette institution semblent beaucoup plus ouverts face à la langue et à la culture seconde que les étudiants anglophones de l'autre cégep.

Pour résumer la dynamique du programme M.L.S. dans cette instituton, on dira que celui-ci est bien structuré, bien planifié, que les relations entre les participants sont harmonieuses et la satisfaction assez élevée. Les seules réserves concernent la difficulté de planifier les horaires et, de la part d'un moniteur, un certain manque de latitude dans l'organisation de sa tâche.

Ici aussi, les grands gagnants du programme sont les moniteurs. Ils tirent avantage de leur situation sur les plans linguistique et culturel et jouissent en plus d'une bourse de 3 000 $ qui leur permet souvent de continuer leurs études.

Quant aux étudiants, ils profitent du programme sur le plan linguistique: même s'il n'est pas certain que leur performance soit grandement améliorée, leur inhibition à s'exprimer en anglais diminuerait de façon significative. Un des enseignants nous donne en effet ce témoignage:

> "Sur le plan linguistique, il est certain que la présence des moniteurs est bénéfique. Je ne sais si elle permet d'améliorer les performances des élèves comme telles, mais elle crée un climat qui leur permet de s'exprimer, qui diminue leur inhibition face à l'expression dans la langue seconde. Ceci est un pré-requis nécessaire à l'amélioration subséquente de la performance."[41]

Par ailleurs, sur le plan culturel, les gains sont moins nets. Il faut souligner que plus l'intervention des moniteurs est structurée, moins elle laisse place aux échanges culturels entre moniteurs et élèves[42]. Bien qu'ici la structure du programme ne semble pas aussi rigide que dans l'institution anglophone précédente, elle laisse quand même peu de place et de temps pour les échanges de type culturel.

---

41 Témoignage d'un enseignant.

42 Nous partons évidemment des situations où à l'intérieur d'un cadre assez rigide il n'y a pas d'activités culturelles planifiées.

4.2.2.3 Cégep francophone II

Ce troisième cégep est l'institution où le programme M.L.S. semble fonctionner le plus harmonieusement et cela est lié le plus souvent à une question de nuances. Tout s'y passe sensiblement comme dans les deux autres cégeps, à ceci près que les responsables paraissent plus enthousiastes et dynamiques, les relations entre les moniteurs et le personnel enseignant plus amicales. Mais le point le plus marquant est probablement la liberté dont jouissent les moniteurs dans la préparation et le choix de leurs activités, tout en profitant d'un support et d'un encadrement pédagogiques constants. Le cégep participe au programme depuis dix ans, de sa propre initiative.

En août, le coordonanteur réunit les moniteurs, leur présente les professeurs et donne un aperçu du système collégial. Il informe les moniteurs du genre de participation qu'on attend d'eux, du matériel disponible et des différentes possibilités d'animation qui s'offrent à eux. En 1984-85, la session d'information comportait en plus un atelier sur l'utilisation de l'image; cette activité a été très appréciée. Deux autres réunions avec les moniteurs et le personnel enseignant ont lieu en septembre et en janvier. Le coordonanteur organise également quelques sorties avec les moniteurs. L'accueil et l'intégration des moniteurs se limitent ici comme dans les autres institutions à la vie du cégep et du département, ce qui satisfait les moniteurs qui ne semblent pas avoir de difficulté à s'adapter à la vie de la communauté d'accueil.

Côté sélection, on semble ici très satisfait des moniteurs choisis jusqu'à ce jour. Le coordonnateur constate que depuis les dix ans que l'institution participe au programme à raison de dix à onze moniteurs par année, seulement trois d'entre eux n'ont pas donné satisfaction.

Les attentes des professeurs et étudiants face aux moniteurs sont très claires. Elles se limitent à l'apprentissage de la langue orale et la presque totalité du temps des moniteurs est consacrée à animer des classes de conversation pendant lesquelles les étudiants sont divisés en petits groupes. C'est dans ce cégep que les moniteurs disposent d'une banque d'activités qui ont été particulièrement appréciées les années passées et qu'on leur demande d'enrichir de trois activités par année. Les moniteurs font ici également des pério -

des de consultation pour dépanner les étudiants dans leurs travaux. Ces consultations sem - blent très populaires et les étudiants en profitent largement.

Ici, comme dans les deux établissements précédents, les moniteurs n'effec - tuent aucune des tâches qui reviennent d'ordinaire à l'enseignement et leur seule évaluation concerne la présence et la participation des étudiants aux classes de conversation.

C'est dans cet établissement que le programme semble le mieux structuré et planifié. C'est ici qu'il correspond le mieux au modèle que nous avons dégagé comme étant le plus fonctionnel lors de l'étude de l'ordre universitaire. Les moniteurs jouissent de beaucoup de liberté à l'intérieur des groupes qu'ils animent, tout en profitant d'échanges constants avec le professeur. Étant au fait du contenu des cours dispensés par ce dernier, ils peuvent y intégrer harmonieusement leurs propres interventions. Les relations avec les étudiants et avec les professeurs sont agréables et amicales. Le coordonnateur nous dit:

> "Ce sont des amis. On va aller prendre un verre le soir ou... Ils sont comme membres du département parce qu'on partage le même bu - reau. C'est un grand bureau, ils sont là comme tous les autres pro- fesseurs. Ils répondent au téléphone comme tous les autres. C'est vraiment comme des membres du département."[43]

Les moniteurs se sentent bien accueillis, bien intégrés, ils constatent que leur travail est apprécié et leurs performances se ressentent de cette confiance. Ici, le coor - donnateur affirme qu'il n'a jamais eu de problème avec les moniteurs, tant au sujet de la charge de travail qu'au sujet de l'horaire. Même si la planification est parfois difficile, cha - cun y met du sien et tout se déroule bien.

L'attitude face à la langue et à la culture anglaise est fort différente de celle que nous avons rencontrée dans la région de Montréal. En effet, si les étudiants ressentent la nécessité d'apprendre l'anglais, ils semblent néanmoins tenir beaucoup plus à conserver leur propre langue et leur propre culture.

Le coordonnateur et les enseignants affirment que depuis dix ans, l'attitude des étudiants a beaucoup changé par rapport à la langue seconde et qu'ils se montrent main - tenant beaucoup plus positifs et intéressés.

---

43 Témoignage d'un coordonnateur.

Côté culture, peu de choses sont entreprises. Mais, contrairement aux deux institutions montréalaises où l'on rejetait carrément cet aspect, dans ce cégep on demeure préoccupé par la dimension culturelle. Même si on avoue avoir beaucoup de difficulté à planifier des activités en ce sens, les professeurs sont attentifs à aborder cet aspect chaque fois que cela s'avère possible. Dans le passé, on faisait des sorties culturelles mais ces activités ont peu à peu disparu à cause de la difficulté à les intégrer à l'horaire.

Entre les étudiants et les moniteurs, il semble y avoir une certaine complicité, une amitié qui ne ressortait pas dans les deux autres institutions. Les étudiants disent qu'ils consultent souvent les moniteurs lorsqu'ils ont de la difficulté dans leurs travaux et que ces derniers sont toujours ouverts et disponibles. D'après nous, ces relations plus spontanées sont étroitement liées à la liberté dont disposent les moniteurs dans leurs classes de conversation. Il semblerait que lorsque tous les thèmes à aborder et même une partie des mots[44] à utiliser sont imposés par l'enseignant, il est difficile d'établir des relations amicales et naturelles.

4.2.3 Rendre compte de l'utilité de ces programmes

Nous avons défini l'utilité du programme en termes d'efficacité maximale perçue et de satisfaction par rapport à trois aspects différents et complémentaires:

1) par rapport à l'atteinte des objectifs visés;

2) par rapport à la satisfaction de ses utilisateurs. En effet, un programme peut très bien rencontrer les objectifs prévus par ses promoteurs, même si ces objectifs s'avèrent peu désirables pour les participants;

3) en relation avec des effets non visés et non prévus, mais que l'on peut considérer comme positifs et souhaitables.

---

44 Dans une des institutions de Montréal, on fournit même au moniteur une liste de mots de vocabulaire à utiliser pendant la période de conversation.

4.2.3.1 Atteinte des objectifs du programme

Rappelons que le programme M.L.S. vise trois objectifs principaux:

1) contribuer à améliorer l'apprentissage oral des langues secondes en offrant aux étudiants l'occasion de pratiquer leur langue seconde avec un moniteur;

2) permettre au moniteur d'améliorer sa maîtrise de la langue seconde en vivant dans un milieu où cette langue est dominante;

3) favoriser les échanges culturels entre les principaux participants, à savoir: les moniteurs et les étudiants.

L'ensemble des interviews réalisées au collégial nous confirment qu'à ce niveau, les objectifs concernant l'apprentissage linguistique sont atteints. Même si tous les participants sont d'accord pour constater que la présence des moniteurs n'a pas d'impact mesurable sur la performance linguistique immédiate des étudiants. Cependant, cette pré - sence favorise un bon climat dans la classe, la confiance des étudiants et elle diminue leur inhibition à s'exprimer en anglais, trois facteurs susceptibles d'améliorer la performance linguistique des étudiants. Du côté des moniteurs anglophones, l'objectif linguistique est atteint. Certains moniteurs ne parlaient à peu près pas français à leur arrivée au Québec et tous disent avoir maintenant une maîtrise fort acceptable du français.

Si les objectifs d'apprentissage de la langue seconde semblent largement réalisés, on peut peut-être en attribuer la cause dans l'organisation même du programme. Moniteurs et étudiants ont sensiblement le même âge et le même statut, ce qui pourrait bien éliminer des inhibitions au niveau de la pratique du langage. Leurs intérêts sont souvent du même ordre, ce qui faciliterait les échanges qu'ils soient d'ordre culturels ou autres. De plus le moniteur travaille avec des petits groupes de cinq ou six étudiants à la fois, ce qui, encore là, rendrait la conversation plus aisée et plus détendue.

Du côté culturel, les avantages sont moins nets. Si les moniteurs profitent énormément de leur séjour en milieu francophone (plusieurs disent vouloir demeurer au Québec), du côté des étudiants les gains ne sont pas évidents. Même dans le cégep où l'on

semble se préoccuper le plus de cet aspect, cela se fait de manière informelle puisque les horaires permettent difficilement des sorties organisées. Par ailleurs, à cet âge, les étu - diants semblent souvent peu préoccupés et intéressés par la "culture", qu'elle soit anglaise ou autre. Un enseignant nous dit:

> "La culture populaire les intéresse. Ils ont facilement accès à tous les groupes anglophones. Mais ça reste là dans cette espèce de boîte à musique populaire. Au point de vue culture, il n'y a aucune motiva - tion chez les jeunes."[45]

Les rares échanges culturels entre moniteurs et étudiants se font sur un mo - de imprévu et spontané lors des périodes de conversation libre. Étant donné que dans deux des trois cégeps, les périodes de conversation libre sont peu fréquentes et que les thèmes, et même dans certains cas le vocabulaire à utiliser, sont imposés par l'enseignant, l'objectif culturel est presque totalement évacué. De plus la plupart des provinces d'où originent les moniteurs ne leur fournissent pas suffisamment de matériel culturel: ces derniers se sentent donc souvent fort démunis pour aborder cet aspect.

Nous constatons ici, comme au niveau universitaire, que les meilleures con- ditions pour atteindre les objectifs du programme sont les suivantes:

1) quand les moniteurs travaillent avec des petits groupes;

2) lorsqu'ils rencontrent toujours les mêmes groupes;

3) quand on leur demande d'intervenir au seul niveau de pratique langagière, en réservant au professeur l'enseignement théorique;

4) lorsque l'apprentissage oral a lieu en partie lors d'activités à caractère moins académique intégrant une dimension socio-culturelle bien planifiée;

5) lorsque le travail des moniteurs est prévu et planifié au niveau du cours et du département;

---

45 Entrevue d'un enseignant.

6) lorsque les moniteurs profitent d'une bonne marge de manoeuvre dans le choix de leurs activités, tout en étant assurés d'un encadrement suffisant.

Cependant, au collégial, la quatrième condition paraît beaucoup plus difficile à remplir qu'au niveau universitaire. En effet, au cégep les horaires des étudiants sont plus chargés et par le fait même moins mobiles qu'à l'université. Il est donc moins aisé de planifier des sorties. Il n'en reste pas moins qu'un effort assez sérieux devrait être accompli en ce sens si l'on tient à atteindre cet objectif.

4.2.3.2 Satisfaction face aux objectifs officiels du programme M.L.S.

Il ne fait aucun doute que les objectifs d'apprentissage linguistique visés par le programme rencontrent l'approbation de tous: coordonnateurs, enseignants, moniteurs et étudiants et ce, tant dans le milieu anglophone que francophone.

En effet, que l'on soit anglais ou français, de Montréal où la minorité anglophone est importante ou de Québec où elle est très faible, tous les étudiants rencontrés ressentent le besoin d'apprendre la langue seconde et tous les participants apprécient l'action des moniteurs en ce sens.

En ce qui a trait aux objectifs culturels, les étudiants montrent un certain désintéressement et la plupart des enseignants et coordonnateurs prétendent qu'ils n'ont pas le temps de s'en préoccuper ou avouent simplement qu'ils ne sont pas intéressés.

4.2.3.3 Effets souhaitables non prévus

Au collégial, deux effets souhaitables non prévus ont été constatés:

Il semble que la rémunération liée au travail de moniteur permette à plusieurs étudiants de poursuivre leurs études.

Le deuxième effet positif non prévu est cependant différent. Chez les quelques moniteurs interrogés ici, le programme ne paraît pas avoir fait naître de "vocations" nouvelles pour l'enseignement des langues secondes. Il semble néanmoins qu'il serve de

stage de confirmation ou d'information d'une orientation possible. Quelques moniteurs disent en effet qu'ils viennent tester, grâce au programme, leur orientation vers une carrière d'enseignant. C'est un effet marginal et accessoire du programme mais qui demeure utile.

4.2.4 Les améliorations à apporter au programme

4.2.4.1 La sélection des moniteurs

Au niveau de la sélection, aucun changement n'a été suggéré par les diffé - rents participants qui semblent tous fort satisfaits de l'état actuel des choses. Il est possible que ceci soit en partie lié au type d'utilisation et d'encadrement des moniteurs. Nous avions en effet constaté que les participants qui étaient les moins satisfaits des candidats actuels étaient ceux qui nourrissaient des attentes irréalistes au plan de la compétence pédagogique et linguistique des moniteurs et qui voulaient assigner à ces derniers des tâches revenant ordinairement aux enseignants, tout en ne leur fournissant pas de support pédagogique adéquat. Étant donné qu'au niveau collégial tous les moniteurs interviewés sont affectés aux aspects oraux de l'apprentissage, qu'ils n'exécutent aucune des tâches d'un enseignant et qu'ils sont suffisamment encadrés (dans certains cas, ils le seraient même trop), la sélection actuelle satisfait tout le monde.

Au niveau des types de candidatures à retenir, nos répondants sont égale - ment unanimes pour ne pas limiter ou même privilégier les candidats étudiants en langues ou en pédagogie. De l'avis de tous, les qualités les plus utiles pour un moniteur sont le dynamisme, la facilité d'animer un groupe et l'imagination, qualités qui se retrouvent chez les étudiants de plusieurs programmes.

4.2.4.2 L'accueil et l'intégration des moniteurs

Côté accueil et intégration, les moniteurs ne réclament aucun changement. Les trois institutions visitées les accueillent comme des membres du département et facili - tent leur intégration au niveau interne. Pour ce qui est du milieu élargi, les moniteurs qui viennent des autres provinces sont étudiants à l'université et s'intègrent sans grande diffi - culté apparente au monde étudiant.

4.2.4.3 La formation des moniteurs

La formation que reçoivent les moniteurs du collégial que nous avons interrogés se limite, la plupart du temps, à une séance d'une journée. Cette formation est perçue comme suffisante. L'encadrement constant dont profitent nos moniteurs du collégial et la limitation de leur tâche à l'animation de groupes de conversation sont les deux facteurs qui expliquent le mieux cet état de choses.

4.2.4.4 L'utilisation des moniteurs

Il apparaît de façon fort claire que les deux correctifs principaux à apporter au niveau collégial concernent: la latitude plus grande à laisser aux moniteurs et le développement des échanges culturels. Ces deux aspects sont d'ailleurs reliés. Il ressort en effet de façon assez évidente que, faute de planifier des activités culturelles, les seuls échanges qui se font à ce niveau ont lieu lors de périodes de conversation libre pendant lesquelles les étudiants peuvent deviser spontanément avec le moniteur. Si les horaires ne permettent pas d'inscrire au programme des sorties culturelles, il serait d'autre part important de ne pas bloquer, par une planification académique trop stricte, les échanges naturels qui peuvent se faire. De toute façon, même l'apprentissage linguistique ne semble pas favorisé par un encadrement trop serré des moniteurs. L'effet positif de la présence des moniteurs est lié au type d'échanges qui s'élaborent entre ces derniers et les étudiants. Ces échanges sont moins formels, ils se déroulent de façon plus amicale, moins hiérarchique, autour de thèmes moins académiques, ce qui assure une plus grande authenticité aux échanges:

> "C'est ainsi qu'avec le concours d'un moniteur dynamique et ingénieux, les apprenants laissent tomber graduellement leurs inhibitions et développent naturellement l'art de s'exprimer couramment et facilement."[46]

Si un carcan trop rigide empêche le moniteur de laisser cours à son dynamisme et à son imagination et le maintient dans un modèle académique traditionnel, on perd ainsi une bonne partie des avantages du programme liés à l'âge et au statut des moniteurs.

---

46 Buteau, M., op. cit., p. 201.

4.2.4.5 Le matériel

En ce qui a trait au matériel, il serait important d'apporter certains correctifs:

1) le manuel que le coordonnateur national fournit aux moniteurs et qui propose des jeux ou autres activités d'animation semble s'adresser à un public plus jeune que celui du niveau collégial;

2) sur le plan culturel, les moniteurs se plaignent de la pénurie de matériel. Il serait peut-être utile que les provinces s'emploient davantage à développer une trousse culturelle appropriée. Quelques-unes d'entre elles fournissent un certain matériel, mais au dire de plusieurs participants, ces "trousses" ressemblent souvent davantage à des brochures touristiques qu'à des matériaux pédagogiques visant les échanges inter-culturels. Il pourrait se révéler intéressant d'exploiter l'idée ingénieuse d'une des institutions qui accumule, grâce à la créativité de ses moniteurs, une banque de matériel propre à favoriser les aspects culturels dans l'enseignement de la langue seconde.

4.2.4.6 La rémunération

Au départ, il faut signaler que la rémunération des moniteurs à temps partiel est uniforme partout au Canada, quel que soit l'ordre d'enseignement où ils travaillent. Toutefois, comme ces moniteurs à temps partiel sont aussi des étudiants universitaires, les différences qui existent au niveau des frais de scolarité des universités créent une inégalité dans leurs revenus réels. Une façon d'éviter que de telles inégalités existent serait que le programme M.I.S. assume les frais de scolarité des moniteurs.

Les moniteurs du collégial ne semblent pas prendre la place d'autres travailleurs de l'enseignement et il faut les considérer plus comme des boursiers que des travailleurs à temps partiel. Leur tâche ne les empêche pas de poursuivre leurs études et le type de contribution qu'on leur demande ne correspond pas aux différentes tâches de l'enseignant. Rappelons toutefois que le montant accordé aux moniteurs en échange de leur travail n'est pas très différent du montant offert dans un autre programme de bourses du

Secrétariat d'État à l'intention des étudiants qui veulent améliorer leur maîtrise de la langue seconde, bourses pour lesquelles ces étudiants n'ont aucun travail spécifique à fournir.

4.2.4.7 La durée du programme

En ce qui a trait à la durée du programme, on est d'avis de limiter le mandat des moniteurs à deux ans. Il semble que si une deuxième année vient améliorer, dans la plupart des cas, la performance des moniteurs, passé ce laps de temps leur motivation diminue et la contribution qu'ils peuvent apporter s'en ressent.

4.2.5 Montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets

Il ressort de nos entrevues qu'il ne serait pas avantageux d'utiliser des moniteurs à "temps plein" au collégial plutôt que des moniteurs à "temps partiel". Malgré les difficultés d'horaire que rencontrent la plupart des participants, tous ont souligné les avantages du temps partiel. Pour les moniteurs d'abord, puisqu'ils peuvent ainsi concilier travail et études et pour les étudiants ensuite, qui profitent de la présence d'étudiants qui ont sensiblement le même statut qu'eux et établissent dans les classes de conversation un climat plus décontracté, facilitant ainsi la participation spontanée des étudiants. D'après un coordonnateur, il est possible que des moniteurs à temps plein soient considérés par les étudiants comme des enseignants réguliers et qu'on perde ainsi une bonne partie des avantages liés à leur rôle et à leur statut particuliers. Par ailleurs selon lui, 8 000 $ par année pour un temps plein, c'est peu:

> "Je pense qu'à temps partiel, c'est plus avantageux pour les moniteurs aussi. Donner une année de travail pour 8 000 $, c'est pas beaucoup. Quelqu'un qui veut devenir professeur, c'est peut-être une bonne pratique, mais qui a les moyens de le faire? Je pense que pour les moniteurs... Le moniteur à temps plein va perdre. C'est comme une job, il va travailler pour vrai tandis que là, ils sont étudiants puis ils s'amusent. Ils sont enthousiastes, pis c'est l'fun. Ils ont des choses en commun. Je ne sais pas si le moniteur à temps plein va être perçu par les étudiants comme un prof.-assistant. Pour nous, le fait d'avoir des moniteurs à temps partiel, il n'y a aucun inconvénient."[47]

---

47 Témoignage d'un coordonnateur.

4.2.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes

Au niveau collégial, les participants n'ont pas beaucoup de propositions à faire quant à l'extension du programme à des secteurs autres que celui des langues secondes. Certains suggèrent que le secteur professionnel pourrait peut-être profiter de la formule puisque dans ce domaine, la connaissance pratique est un atout important dans la transmission de connaissances. D'autres croient que les moniteurs pourraient être utilisés avantageusement auprès des étudiants en difficulté, particulièrement pour ceux qui ont un retard en mathématiques. Quoi qu'il en soit, nous n'avons pas encore de données suffisantes pour nous permettre de développer cet aspect.

4.3 L'ordre d'enseignement secondaire

Le programme M.L.S. au secondaire est probablement celui où l'on retrouve le plus de diversité. Cela tient au fait que nous disposons, pour l'analyse de cet ordre d'enseignement, d'entrevues provenant de trois provinces: l'Ontario (21 entrevues dans 6 écoles), le Québec (28 entrevues dans 5 écoles) et la Colombie-Britannique (14 entrevues dans 4 écoles). Dans deux de ces provinces, le Québec et l'Ontario, nous étudions le programme en anglais langue seconde et en français langue seconde. Les particularités liées aux différentes structures provinciales s'ajoutent à celles que l'on retrouvait déjà, pour les deux autres ordres d'enseignement, entre les institutions et les langues d'enseignement.

Malgré le cumul de données souvent contradictoires, nous procéderons, comme nous l'avons fait pour les autres ordres, à partir de chacun des points du mandat, province par province lorsque les différences se révèlent trop nombreuses, et globalement lorsque les similitudes transcendent les diversités.

4.3.1 Fournir une analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des assistants

4.3.1.1 La tâche des moniteurs au Québec

Au Québec, on constate des différences assez appréciables dans la tâche qui est assignée aux moniteurs et monitrices dans les différentes institutions. Comme aux ordres universitaire et collégial, certains établissements se conforment à peu près aux directives du programme et assignent aux moniteurs et monitrices des tâches qui visent à développer la pratique langagière plutôt que les strictes connaissances linguistiques. D'autres s'en éloignent sensiblement. Bien que le Québec soit la province où l'on remarque les plus grandes différences entre les institutions, il serait trop fastidieux de décrire en détail le fonctionnement de chacune d'elles. Nous allons plutôt tenter d'en dégager dans un premier temps, les similitudes et les différences. Nous mettrons ensuite en relief les éléments qui sont spécifiques à cette province et à cet ordre et qui influencent le fonctionnement de toutes les institutions secondaires québécoises à l'étude. Enfin, nous illustrerons par l'analyse plus détaillée de deux écoles certains problèmes particuliers qu'on y retrouve.

Dans toutes les écoles visitées, les moniteurs et monitrices n'ont à fournir que le nombre d'heures déterminé par le programme c'est-à-dire entre six et huit heures semaine. Une des monitrices travaille plus d'heures que n'en prévoit le programme ajoutant à sa tâche des activités para-scolaires. Mais ceci est dû à son initiative personnelle, n'y étant aucunement contrainte. C'est la seule école d'ailleurs où l'on retrouve des activités culturelles. Dans tous les autres cas, les responsables nous affirment qu'il est à peu près impossible d'en introduire dans un horaire déjà difficile à aménager. La plupart des moniteurs et monitrices confirment que leur contribution se limite au niveau linguistique et au plan oral[48]. D'après eux, les élèves ne sont pas curieux de connaître l'autre culture et l'horaire ne leur permet pas beaucoup d'introduire des activités de ce type.

---

48 Nous verrons un peu plus loin qu'on retrouve une école où les monitrices et moniteurs débordent le plan oral.

Dans la majorité des écoles visitées on déplore la rareté du matériel didac - tique disponible. Sauf dans un cas où le moniteur affirme travailler beaucoup avec images et rétro-projecteur, le matériel audio-visuel semble rare et les volumes didactiques assez peu adaptés au type d'activités qu'on attend des moniteurs. Plusieurs se servent du livre qui leur est fourni par le coordonnateur national du programme mais jugent le matériel insuffi - sant. La grande majorité des moniteurs et monitrices affirment avoir beaucoup de difficulté à employer la langue seconde dans leurs échanges avec les élèves. Selon eux, ces derniers possèdent mal cette langue et les moniteurs doivent souvent répéter dans la langue mater - nelle des élèves toutes leurs interventions. Dans toutes les écoles, monitrices et moniteurs travaillent avec des petits groupes. Le rythme des rencontres varie considérablement d'une école à l'autre, selon que les coordonnateurs ont choisi de faire profiter l'ensemble des élèves de la présence des moniteurs ou de concentrer leur action dans certaines classes.

Le problème majeur que le programme au secondaire rencontre au Québec, est celui des horaires. Nous n'avons rencontré aucune institution où l'horaire est sur cinq jours[49]. Ceci a comme résultat que les moniteurs et monitrices, travaillant eux-mêmes à jours fixes pour respecter leur propre horaire universitaire, ils ne rencontrent jamais les mêmes groupes. Cette réalité ne favorise pas l'établissement d'un climat familier et détendu apte à stimuler les échanges verbaux. Par ailleurs, lorsque plusieurs moniteurs sont en relation avec les mêmes groupes d'élèves, cela entraîne une certaine confusion au niveau des contenus. Nous illustrerons ici les problèmes posés par cette question d'horaires mobi - les en décrivant de façon détaillée l'école où le mauvais fonctionnement du programme lié à ce problème est le plus visible.

Dans cette polyvalente de la région de Québec, les moniteurs et monitrices travaillent avec des petits groupes d'étudiants réguliers. Ici, tous les groupes ont un moni - teur, une demi-heure par neuf jours[50] et travaillent avec l'enseignant quatre heures par neuf jours. A cause de l'horaire, les moniteurs se succèdent et les élèves ne verront la même

---

49 Il est parfois sur six, sept ou neuf jours.

50 Ici, l'horaire est sur neuf jours ouvrables.

personne qu'une fois par six semaines environ. S'ils ont de la chance, deux fois par semestre[51].

La plupart des activités se font ici aussi sous forme de jeux. Ces derniers sont, la plupart du temps, puisés dans le livre fourni par le programme ou dans des modules construits par le coordonnateur et l'équipe de professeurs d'anglais, et spécifiques aux niveaux secondaires III, IV ou V. A propos de ces jeux et activités, un des étudiants nous dit:

> "Souvent les jeux sont plattes. Ce serait peut-être plus intéressant d'avoir une conversation directe avec le moniteur sur sa province, sa culture."[52]

Les élèves constatent également que certains moniteurs éprouvent beaucoup de difficulté à établir une bonne ambiance dans le groupe. Quant aux moniteurs, ils avouent qu'il est assez ardu de faire des activités intéressantes. D'une part, ils ne connaissent pas les élèves et d'autre part, ils sont souvent, selon les enseignants avec lesquels ils travaillent[53], peu au courant du suivi du cours et de l'activité que le moniteur précédent a faite. Ils sont donc parfois répétitifs, parfois complètement décrochés et éprouvent beaucoup de difficulté à créer un climat de camaraderie favorable à l'expression des élèves. On constate que, dans la plupart des cas, ils ne sont pas vraiment intégrés au processus d'apprentissage. Le témoignage d'un enseignant illustre bien cette réalité.

> "Une fois par neuf jours, ça veut dire en fait une fois par deux semaines, moins quand on a des congés ou des journées d'évaluation. C'est pas beaucoup. C'est une distraction, ils sont considérés comme un petit cadeau dans l'horaire."[54]

---

51 Il ne faut pas oublier que les moniteurs terminent en avril.

52 Témoignage d'un étudiant.

53 Certains enseignants.

54 Témoignage d'un enseignant.

La majorité des moniteurs utilisent souvent la langue maternelle des étu - diants afin de se faire comprendre. C'est pour cette raison que le coordonnateur, qui ne favorise pas cette pratique, considère presque comme un avantage d'avoir parfois des moniteurs anglophones unilingues.

Les enseignants eux-mêmes sont contraints d'employer le français réguliè - rement:

> "Les élèves parlent si peu anglais qu'il faut toujours doubler l'expli - cation anglaise d'une explication française."[55]

Selon l'ensemble des témoignages, la tâche du moniteur se concentre sur l'apprentissage linguistique. Aucune activité culturelle n'est à l'horaire et les échanges spontanés sont rares à ce niveau étant donné le faible climat de détente et de camaraderie qu'il est possible d'établir dans un contexte où les moniteurs travaillent avec vingt groupes et six enseignants différents, à raison d'une fois par six semaines avec le même groupe. Au secondaire et au Québec toujours, nous avons rencontré une autre institution assez caractéristique qu'il nous semble important de mettre en évidence.

Il s'agit d'une école anglophone de la région de Québec dans laquelle les moniteurs et monitrices enseignent le français langue seconde.

Dans cette institution, on utilise les moniteurs dans le cas des élèves en dif - ficulté[56]. Leur travail consiste à prendre la charge presque complète de quelques élèves qui ne parlent à peu près pas le français ou qui ont des difficultés à l'écrit et de tenter de voir avec eux sensiblement le même programme que celui suivi en classe. Les élèves en diffi - culté profitant de la sorte d'une aide individualisée[57], il est plus facile pour eux d'effectuer ainsi un certain rattrapage. Le moniteur exécute donc à peu près toutes les tâches habituel- lement dévolues à un enseignant. La conception et la préparation des exercices et travaux

---

55 Idem.

56 Nous n'avons interrogé que deux moniteurs sur onze mais d'après eux, la pratique est généralisée.

57 Le moniteur rencontre souvent un ou deux élèves à la fois seulement.

sont toutefois assumées par l'enseignant. Les moniteurs interrogés avouent ne disposer que de très peu de liberté au niveau du contenu de leur tâche. L'enseignant leur indique en effet chaque jour les exercices et travaux à exécuter avec les élèves.

Le moniteur consacre une journée fixe par semaine à ses étudiants. Étant donné que l'horaire de l'école est étalé sur six jours, pendant quelques années on a eu beaucoup de difficulté à concilier cet horaire mobile de l'institution avec les horaires fixes des moniteurs qui sont inscrits à l'université. Maintenant, l'école dispose d'assez de moniteurs pour assurer la continuité à tous les jours et chacun d'entre eux peut concentrer ses six heures de présence dans la même journée. Une telle organisation a souvent comme conséquence, toutefois, qu'un moniteur change de groupes d'élèves d'une fois à l'autre.

Le matériel pédagogique dont disposent les enseignants et moniteurs semble désuet et limité. Les enseignants admettent facilement que les volumes qu'ils utilisent sont dépassés et qu'ils doivent les compléter en construisant eux-mêmes leur matériel: exercices, etc.

Quant au matériel audio-visuel, le même enseignant nous dira qu'il a disparu dans le déménagement. L'organisation matérielle de cette école semble laisser d'ailleurs beaucoup à désirer. Les locaux pour le français sont rares, les moniteurs ont souvent de la difficulté à se trouver un endroit adéquat pour travailler et doivent parfois utiliser la cafétéria.

La plupart des moniteurs se disent contraints d'utiliser l'anglais dans la plus grande partie de leurs cours afin de se faire comprendre des élèves. Il semble en effet assez difficile de faire faire du rattrapage à des étudiants qui ne comprennent pas le français en utilisant le français seulement.

Il peut sembler un peu surprenant que dans une ville comme Québec, les élèves ne parlent pas du tout français. Il ne faut pas perdre de vue que ces étudiants représentent une petite minorité de l'ensemble de la clientèle de l'école mais que c'est uniquement avec ce type de clientèle que les moniteurs travaillent. La plupart des élèves ont un parent francophone ou du moins se débrouillent bien en français oral et les cours de l'enseignant portent plus sur le français écrit. Les quelques anglophones unilingues ne peuvent donc suivre le rythme de la classe.

> "Si je devais enseigner l'an prochain et que je n'avais pas de moni - teur, je serais très embarrassé. Je ne sais pas ce que je ferais. J'aurais de gros problèmes. Je pense que ces problèmes-là seraient plus gros que dans une autre école; la majorité fonctionne à une cer - taine vitesse et il nous arrive des éléments de l'extérieur qui, eux, ne peuvent pas fonctionner. Ce problème-là ne se vit pas ailleurs qu'à Québec. On a une espèce de solution avec les moniteurs."[58]

Les moniteurs ne font pas d'activités culturelles avec les élèves. Ils disent n'avoir aucun échange sur ce plan. D'après eux, les étudiants n'ont pas d'intérêt pour la culture francophone et leur horaire trop chargé ne permet pas d'aborder les sujets culturels. Il ne faut pas oublier que ces élèves qui travaillent avec les moniteurs sont des étudiants en rattrapage qui ne parlent absolument pas le français, qui proviennent pour la plupart d'au - tres provinces canadiennes ou des États-Unis et ne sont ici que pour un court séjour. La clientèle des moniteurs comporte également quelques anglophones irréductibles qui sont à Québec depuis longtemps mais n'attendent que la chance de déménager dans une autre pro - vince anglophone. Ces élèves ne sont donc absolument pas représentatifs de l'ensemble de la population de l'école.

Les élèves ont en moyenne trois heures et demie de français par semaine. Les étudiants en difficulté passent par conséquent la majeure partie de ce temps avec les moniteurs successifs qui leur donnent des cours semi-privés.

Comme on peut le constater, outre le problème lié à la question de la struc - ture des horaires, problème assez généralisé au Québec, cette école fait face à une situation particulière: ici la langue seconde est également la langue première et la langue d'usage de la majorité. On retrouve sensiblement la même situation dans certaines écoles ontariennes de la région d'Ottawa.

---

58 Témoignage d'un enseignant.

4.3.1.2 La tâche des moniteurs en Ontario

La majorité des moniteurs à temps partiel de l'Ontario font partie du pro - gramme d'enseignement du français langue seconde. Toutefois, un certain nombre d'entre eux sont aussi dans l'enseignement de l'anglais langue seconde, ces derniers étant à peu près tous regroupés dans la région d'Ottawa.

Au départ, nous n'avions prévu interviewer que des moniteurs de français langue seconde. Mais nous avons ajouté à notre échantillon quelques moniteurs d'anglais langue seconde, ceci dans un but comparatif. La situation linguistique étant totalement différente au Québec et en Ontario, est-ce qu'il ne serait pas différent d'enseigner l'anglais langue seconde dans l'une et l'autre province?

Le terrain s'est donc concentré en deux endroits: à Toronto pour les moni - teurs de français langue seconde, à Ottawa pour les moniteurs d'anglais langue seconde. A Toronto, nous avons rencontré la coordonnatrice d'une commission scolaire de la région métropolitaine et nous sommes allés dans quatre écoles différentes où nous avons réalisé 12 entrevues auprès des moniteurs, enseignants et étudiants. A Ottawa, deux écoles ont été visitées et 8 entrevues réalisées, sans compter le coordonnateur de la commission scolaire.

Au départ on peut affirmer que les moniteurs sont utilisés de façon fort dif- férente dans les deux régions. Sans vouloir présumer des résultats, il faudra toutefois gar - der à l'esprit, tout au long de l'analyse, que l'enseignement d'une langue seconde se fait dans des situations tout à fait différentes à Toronto et à Ottawa.

Dans le premier cas, on enseigne le français comme langue seconde dans une région où l'anglais est omniprésent, le français secondaire. Dans le deuxième cas, la langue seconde enseignée, l'anglais, est aussi la langue première de la majorité. La connaissance de base de la langue seconde n'est pas la même la plupart du temps et son utilité n'est pas perçue de la même façon. L'organisation du programme s'en ressent aussi.

La tâche attribuée aux moniteurs diffère d'une institution à l'autre, mais la différence la plus marquée se situe entre les deux régions étudiées.

4.3.1.2.1 Les institutions anglophones

Les quatre institutions anglophones visitées sont situées dans la région de Toronto. Dans chacune d'elles, les moniteurs travaillent 8 heures par semaine avec de petits groupes. Trois des moniteurs sont affectés aux étudiants plus âgés, soit ceux qui sont inscrits en 10e, 11e, 12e et 13e année, le quatrième travaille avec des étudiants de 7e à 9e année.

Dans toutes ces écoles, le matériel audio-visuel, les livres sont abondants. Toutefois, sauf dans un cas, les moniteurs nous disent se servir rarement de ce matériel dans leurs cours. Les périodes passées avec les étudiants (de 10 minutes avec les plus jeunes à 30 minutes avec les plus âgés) sont plutôt utilisées à la conversation. Dans aucune des écoles, le problème des horaires mobiles ne se pose, comme c'était le cas au Québec.

Sauf dans une école où la monitrice se considère un peu comme une aide-enseignante étant donné les exigences de l'enseignant, le professeur et le moniteur ont des tâches distinctes. Le premier concentre ses efforts sur la grammaire, l'écriture et la compo - sition. Le deuxième est laissé libre de faire ce qu'il veut dans ses cours en autant qu'il réussit à faire parler les élèves en français. Et ce n'est pas tant la performance linguistique qui est visée dans les échanges entre moniteurs et étudiants que le fait d'éliminer les inhi - bitions qui empêchent les étudiants de s'exprimer en français. Un moniteur nous décrit d'ailleurs fort bien la perception qu'il a de son rôle:

> "C'est une extension du cours de français qui permet aux étudiants de se servir du français déjà appris en classe qu'ils emploient dans une situation où ils ne seront pas notés."[59]

Pour ce qui est de l'école où la monitrice est plus encadrée, sa tâche ressem - ble beaucoup à celle de l'enseignante. Il faut dire que c'est la monitrice qui a affaire aux élèves les plus jeunes, ces derniers ayant une connaissance beaucoup moins grande du français, avec pour conséquence que les conversations en français sont plus difficiles à tenir. Dans cette école d'ailleurs, on nous dit que le français ne se parle pas plus de la moi - tié du temps, tant avec la monitrice qu'avec l'enseignante.

---

59 Témoignage d'un moniteur.

Si, de façon générale, on laisse beaucoup d'initiatives aux moniteurs et monitrices dans l'exercice de leur tâche en autant qu'ils parlent français avec les élèves, cette liberté est plus employée à des fins d'apprentissage linguistique que d'échanges cultu - rels. Les moniteurs se montrent en effet très créatifs dans l'exercice de leur tâche, par exemple l'un d'entre eux prépare un vidéo avec les élèves. Toutefois les différents moyens qu'ils utilisent pour engager la conversation en français avec les étudiants entraînent rare - ment des échanges à caractère vraiment culturel. A leurs avis, ils ont peu de temps pour avoir des préoccupations d'ordre culturel et, de toutes façons, les élèves sont peu intéressés à ces questions.

4.3.1.2.2 Les institutions francophones

Les institutions francophones ont été choisies dans la région d'Ottawa. Or cette région est marquée par un niveau de bilinguisme beaucoup plus élevé que l'autre ré - gion de l'Ontario. L'apprentissage de la langue seconde ne s'y fait probablement pas de la même façon qu'ailleurs en Ontario, les étudiants étant exposés à l'autre langue plus jeune et pas seulement à l'école. De plus, on n'a pas à démontrer à ces jeunes l'utilité, pour ne pas dire la nécessité de cet apprentissage, surtout quand la langue seconde est l'anglais comme c'est le cas qui nous préoccupe ici.

Au niveau de la coordination du programme, cette situation particulière de la région d'Ottawa ne donne pas lieu à une perception différente de la tâche du moniteur. Celui-ci est là surtout pour aider à l'expression orale. Le moniteur doit donc se limiter à parler anglais avec les élèves. Il peut apporter une aide individualisée, ce qui facilite l'in té - gration de l'étudiant dans la classe dans le cas des élèves en difficulté, et permet par ailleurs de désennuyer les élèves qui sont pour leur part trop avancés, pour le niveau moyen de la classe. Dans les faits, la réalité se révèle parfois fort différente de la perception qu'en a le coordonnateur.

École francophone 1

Les monitrices interviewées travaillent au moins 8 heures par semaine avec les élèves, souvent plus. Les cours sont de 50 minutes. Les élèves sont de niveau 9e et 10e année.

Les monitrices ne travaillent pas avec des groupes, mais avec un ou deux élèves à la fois. Elles font de l'enseignement individualisé. De l'aveu de l'une d'entre elles, elle fait à peu près la même chose que le professeur avec les élèves, sauf qu'elle travaille sur un plan individuel. Selon les besoins, elles les aident à l'oral ou à l'écrit.

La préparation de cours prend beaucoup de leur temps. L'une dit devoir préparer des "histoires", de nouveaux exercices à l'intention des élèves. A deux reprises, l'autre a même dû remplacer le professeur et donner entièrement son cours. De façon géné - rale toutefois, la monitrice et le professeur ne travaillent pas ensemble.

Certains élèves en difficulté sont complètement pris en charge par une des monitrices qui les rencontre trois fois par semaine à raison de 50 minutes à la fois. Les mo - nitrices se servent très peu de matériel audio-visuel. Elles ne font pas non plus d'activités para-scolaires.

La tâche des monitrices de langue seconde, dans cette école, est donc très près de celle du professeur. Une dira même qu'elle considère faire de l'enseignement et non du monitorat. Elles sont toutefois laissées libres d'organiser leurs cours comme elles l'entendent.

Les monitrices s'efforcent de parler anglais le plus possible avec les élèves, mais n'y réussissent pas toujours, surtout lorsqu'elles travaillent avec les élèves en diffi - culté. De son côté, le professeur affirme toujours parler anglais dans ses cours.

Les élèves considèrent que les monitrices leur apportent plus que le profes - seur, leurs explications étant plus claires que celles du professeur.

École francophone 2

Les monitrices[60] travaillent au moins 8 heures par semaine dans l'école et un minimum de 6 heures avec les étudiants. Une des monitrices dit travailler souvent plus que le temps exigé par le professeur. Toutes deux rencontrent des groupes d'élèves et non des individus seuls. Ces groupes comptent de 7 à 15 étudiants. Cette école a mis en application un programme particulier pour l'enseignement de l'anglais. L'école dispose de ce qu'ils appellent un "writing room". Le programme met donc énormément l'accent sur l'écrit, exigeant des élèves qu'ils rédigent sept compositions. Les monitrices sont associées étroitement à cette expérience et aident les jeunes à rédiger les textes qui leur sont demandés, surtout au niveau du vocabulaire.

Elles travaillent donc principalement à l'expérience du "writing room" avec un même groupe d'élèves pour une période de trois semaines, période durant laquelle tous les cours d'anglais sont donnés par la monitrice. A l'occasion, les deux monitrices travailleront ensemble.

Leur rôle est donc très près de celui de l'enseignante. Elles préparent elles-mêmes les cours, font de l'enseignement et même de la correction. Toutefois, l'enseignante suit leur travail de près. En effet celle-ci prépare un programme très détaillé que les monitrices doivent suivre. Elle établit des fiches sur chaque élève et la monitrice doit faire des commentaires sur le travail de chaque élève tous les jours. L'enseignante considère que les monitrices font à peu près la même chose qu'elle, mais c'est elle qui supervise l'ensemble de leurs activités. Le rôle de l'enseignante et des monitrices est tellement interchangeable qu'il lui arrive de se faire remplacer par l'une ou l'autre des monitrices.

On n'utilise aucun matériel audio-visuel dans ces cours. Par contre les monitrices se servent régulièrement des ordinateurs mis à leur disposition.

Autant le professeur que les monitrices ne parlent que l'anglais dans ces cours et même en dehors de la salle de cours en ce qui concerne le professeur. Quand les élèves rencontrent le professeur ou les monitrices en dehors de la classe, c'est pour avoir

---

60 Nous avons interviewé 2 monitrices dans cette école.

une aide individualisée. Il n'a jamais été question dans cette école de faire des sorties ou des activités para-scolaires.

4.3.1.2.3 Comparaison des écoles anglophones et des écoles francophones de l'Ontario

Si on se fie aux propos des coordonnateurs de chacune des régions analy - sées, on peut croire que le programme des moniteurs est appliqué à peu près de la même façon dans les deux cas. Toutefois l'analyse spécifique de chacune des écoles à l'étude montre bien que la réalité est toute autre.

Dans les écoles anglaises de la région de Toronto, même si des différences existent d'une école à l'autre, il reste que globalement on utilise les moniteurs à des tâches nettement différentes de celle de l'enseignant. L'intervention des moniteurs est clairement axée sur l'oral, la communication. Il faut dire que dans cette région, il est peut-être plus essentiel de fournir l'occasion aux étudiants de parler français car ce n'est pas dans la rue qu'ils vont l'apprendre, l'anglais y étant dominant sans équivoque.

Dans les écoles françaises de la région d'Ottawa, la tâche du moniteur se confond avec celle de l'enseignant à un détail près: l'enseignant supervise le moniteur dans ses activités. Le moniteur a donc un rôle d'assistant-professeur plutôt que de moniteur et son intervention est au moins aussi axée sur l'écrit que sur l'oral.

On peut dire que dans l'ensemble la situation et le rôle des moniteurs et monitrices dans ces écoles se rapprochent sensiblement de ceux des moniteurs de français langue seconde de la région de Québec.

4.3.1.3 La tâche des moniteurs en Colombie-Britannique

Il convient d'abord de signaler que, dans la commission scolaire visitée, le coordonnateur n'assume à peu près pas de responsabilité dans la définition et l'assignation de la tâche des moniteurs dans les écoles. Il laisse à chaque école le soin d'utiliser le moniteur selon ses besoins et la volonté des enseignants qui bénéficient de ses services. Il revient donc à l'école de veiller à l'application des règles du programme concernant la tâche et le rôle des MLS. Comme le montre l'observation ci-dessous du coordonnateur de la

commission scolaire, celui-ci est au fait des diverses modalités d'utilisation des moniteurs dans les écoles. Il semble accepter implicitement que chaque école qui obtient les services d'un moniteur doit prendre soin de se conformer aux critères d'application du programme tels que formulés par les responsables nationaux.

> "Monitors do everything you can possibly get them to do, short of infringing upon those duties that are jealously preserved by the teachers' associations in the various provinces... Whatever a monitor does is O.K. as long as it is done under the supervision of a teacher."

Étant donné que la commission scolaire n'intervient pas directement dans les écoles pour préciser et superviser le travail des moniteurs, on a dû s'en remettre à chaque établissement pour connaître la tâche qui leur est confiée.

En Colombie-Britannique, comme d'ailleurs dans les autres provinces, la tâche varie énormément d'un établissement scolaire à l'autre. Dans l'une des institutions, l'on se conforme assez bien aux prescriptions du programme. Les enseignants disent qu'ils sont à peu près libres d'utiliser à leur guise le moniteur qui leur est affecté mais que dans les faits, ils demandent au moniteur de travailler presque exclusivement dans des activités orales et surtout de conversation avec les élèves. Ce que le moniteur corrobore de son côté. En corollaire, la part de l'écrit dans le travail du moniteur est minime. Sur le plan culturel, les enseignants signifient peu d'attentes, de sorte que la part de la tâche dévolue aux activités à caractère culturel dépend en grande partie de la volonté du moniteur. De fait, il ressort des diverses entrevues que dans cette école, beaucoup d'autonomie est laissée au moniteur dans l'organisation de son travail, voire dans le contenu pédagogique des activités auxquelles il s'adonne avec les élèves. Il s'ensuit que les liens entre le travail du professeur et celui du moniteur sont souvent ténus, ce dernier ignorant ce qui se passe en salle de classe. Le moniteur est donc le premier responsable des activités qu'il fait avec les élèves, tant pour la préparation de ces activités que pour l'animation du groupe. Il dit partager ces activités à peu près également entre la compréhension et l'expression en langue orale.

La tâche de la monitrice dans la seconde école est plus diversifiée que celle du moniteur de l'école précédente. Ceci est principalement attribuable à trois facteurs: elle est appelée à travailler avec des élèves d'âge et de programmes différents, son travail est plus étroitement relié à celui de l'enseignante, et finalement, on lui assigne parfois des tâches non prévues dans les fonctions de moniteur.

En plus du programme régulier de français langue seconde, cette école offre un programme d'immersion dans lequel une partie des matières scolaires est enseignée par le biais du français et on demande à la monitrice de travailler avec ces deux types de clientèles passablement différentes. Elle travaille avec deux groupes de 8e année d'immersion, ainsi qu'avec un groupe de 9e, un groupe de 10e et trois groupes de 12e année du programme régulier de français langue seconde, ce qui exige une certaine flexibilité de sa part puisque ces divers groupes d'élèves ont des besoins fort différents. L'horaire de travail de la monitrice se répartit sur 2 jours/semaine de présence à temps plein dans l'école. Pendant ce temps, elle rencontre les élèves surtout par petits groupes d'environ 6 à 10, bien que parfois elle puisse travailler avec un seul élève ou même affronter une classe entière. En général, les séances de travail avec chaque groupe durent 1/2 heure et, étant donné le nombre total d'élèves avec lesquels la monitrice est appelée à travailler, elle ne rencontre les mêmes élèves qu'environ une fois toutes les deux semaines. La monitrice passe 10 heures/semaine avec les élèves mais comme elle le souligne elle-même, le temps qu'elle consacre à sa tâche de monitrice dépasse ce nombre d'heures:

> "Ils nous ont dit qu'on n'avait pas le droit au temps de préparation, que ça ne prenait pas de préparation pour être moniteur, sauf que ce n'est pas vrai, mais je le fais sur mon propre temps."

Parmi les enseignants qui bénéficient des services de la monitrice, l'enseignante d'immersion est celle avec laquelle elle travaille le plus souvent car il semblerait que les autres professeurs font moins souvent appel à ses services et lui signifient moins clairement leurs attentes. Dans un cas comme dans l'autre, cependant, on demande à la monitrice de se concentrer sur la langue orale dans ses activités avec les élèves. Celle-ci estime que de fait elle parle presque toujours le français aux élèves mais que parfois elle les aide à l'écrit, surtout dans le cas des élèves d'immersion.

En ce qui concerne la variété des tâches confiées à la monitrice, cette dernière reconnaît qu'on lui laisse beaucoup de latitude dans la préparation des activités de conversation qu'elle doit animer auprès des élèves. Pour ce faire, elle doit compter sur ses propres ressources et trouver elle-même le matériel pédagogique nécessaire pour certaines activités telles que les jeux et les exposés sur la culture canadienne-française. A ce propos, la monitrice croit qu'elle met plus l'accent sur la culture que les professeurs eux-mêmes ne le font. A part les activités orales auxquelles la monitrice consacre la majeure partie de son temps, on lui demande également d'accomplir certaines tâches qui ne relèvent pas directement de la tâche normalement prévue pour les moniteurs: il lui arrive d'aider les élèves

dans leurs travaux de recherche à la bibliothèque, et l'enseignante d'immersion lui confie à l'occasion des travaux de traduction en vue de préparer du matériel pour son enseignement. Au plan des activités para-scolaires, bien qu'aucune attente en ce sens ne soit signifiée à la monitrice, cette dernière participe parfois le midi aux activités du club français de l'école où elle anime la conversation.

Dans la 3e école visitée, la monitrice travaille sous la supervision de quatre enseignants et rencontre six groupes d'élèves, soit un groupe de chacun des degrés 8, 9 et 10 du programme d'immersion. La fréquence de ses rencontres avec ces groupes varie beaucoup selon les enseignants, certains faisant peu souvent appel à ses services tandis que d'autres souhaitent sa présence aussi souvent que possible dans leur classe. Dans l'ensemble, les enseignants s'entendent assez bien sur les attentes qu'ils ont envers la monitrice: ils veulent qu'elle travaille auprès des élèves et qu'elle rende plus vivant l'enseignement du français, eux se chargeant d'enseigner les objectifs du programme de français. Dans le cas du programme régulier, ces objectifs semblent viser l'atteinte d'une compétence linguistique plutôt qu'une compétence de communication. C'est probablement ce qui explique en partie qu'avec les élèves de ce programme, la monitrice parle surtout l'anglais tandis qu'avec les élèves d'immersion, elle parle uniquement en français. De l'avis de la monitrice, étant donné le nombre de groupes avec lesquels elle doit travailler et la diversité des situations rencontrées, la préparation de matériel didactique adapté à chacun de ces groupes est trop exigeante pour un moniteur; elle ne juge pas qu'il lui appartient de faire ce travail. Elle se limite donc à attendre de l'enseignant qu'il lui donne le matériel nécessaire et qu'il lui exprime clairement ce qu'il veut qu'elle fasse. Comme les enseignants soutiennent que leur tâche est déjà lourde, certains ne trouvent pas le temps nécessaire à la planification du travail de la monitrice tel qu'ils souhaiteraient qu'elle collabore. On peut donc résumer en disant que chacun essaie de tirer le meilleur parti de la situation en limitant les efforts supplémentaires requis. Ainsi avec un enseignant, la monitrice prend les élèves par petits groupes et leur fait faire des exercices écrits; avec un autre, elle fait de la révision pour aider les élèves qui ont de la difficulté; avec un troisième, elle participe plus directement à l'enseignement et enfin avec le dernier, elle dit avoir toute la latitude de faire ce qu'elle veut à condition de ne pas le déranger. Parfois, on lui demande de faire de la photocopie pour les enseignants et même de corriger des examens.

Au plan des activités culturelles, la monitrice dit n'avoir réalisé qu'une seule activité. A l'occasion de la fête de Noël, elle a fait une présentation sur les traditions québécoises reliées à cette fête. De leur côté, les enseignants n'ont pas exprimé d'attentes à cet égard.

Enfin, dans la quatrième école, le moniteur, contrairement à ses attentes fondées sur sa propre expérience d'étudiant dans une université québécoise où il avait profité des services de moniteurs dans des cours de conversation anglaise, est appelé à faire une tâche qu'il considère beaucoup plus près de celle d'un enseignant que d'un moniteur. Il travaille sous la supervision de 5 ou 6 enseignants auprès d'élèves des premières années du secondaire. Étant donné leur bas niveau de maîtrise du français, le moniteur soutient qu'il est à peu près impossible d'animer la conversation. Alors il s'adresse aux élèves en anglais la plupart du temps. Ce moniteur perçoit son rôle dans l'ensemble comme celui d'un aide-enseignant. Ainsi, nous a-t-il dit:

> "Je fais exactement en dehors de la classe avec 3-4 étudiants ce que le professeur fait avec 28 autres en classe."

Il leur fait faire des exercices et corrige leurs fautes. Ce qui à son avis laisse peu de place à la créativité et à l'apport culturel. D'ailleurs aucune demande spécifique ne lui est faite de la part des enseignants pour mettre en relief sa culture. Il intègre toutefois dans les conversations qu'il anime à l'occasion, des éléments de la culture québécoise et les élèves disent apprécier de telles activités car elles leur permettent d'apprendre la langue en situation de communication, ce qui contraste avec les activités plus formelles qu'ils vivent en classe. L'enseignante interviewée encourage ces séances de conversation pour les élèves. Elle ne croit pas qu'il doive y avoir un lien étroit entre ces activités et le travail fait en classe mais elle juge tout de même qu'elles représentent un complément utile à l'enseignement.

> "If the conversation goes on, as long as it's in French, I don't care what they talk about."

Elle trouve cependant qu'étant donné le manque de formation des moniteurs, l'enseignant doit prévoir et préparer pour eux le matériel requis pour animer la conversation.

Le moniteur consacre environ 10 heures/semaine à son travail dans l'école. La plupart du temps, il rencontre les élèves par petits groupes de 5-6 à la fois dans un local réservé à cette fin et généralement il passe une période entière avec le même groupe, soit 55 minutes. On en déduit que la fréquence des rencontres entre le moniteur et le même groupe d'élèves est plutôt faible.

L'école elle-même ne requiert pas que le moniteur organise ou participe à des activités para-scolaires avec les élèves. Toutefois, il a participé à un week-end d'immersion organisé par la commission scolaire; ce qui a été comptabilisé dans sa tâche.

On peut constater qu'ici comme en Ontario, la majorité des moniteurs et monitrices s'adressent aux élèves, la plupart du temps, dans la langue seconde. Deux points importants ressortent de l'étude de cette province: premièrement, dans plusieurs des cas étudiés, les moniteurs sont utilisés à des tâches qui devraient normalement revenir à un enseignant ou à un aide-enseignant; deuxièmement, les moniteurs travaillent plus souvent qu'ailleurs un nombre d'heures supérieur à celui prescrit par le programme.

4.3.2 Étudier la dynamique du programme

4.3.2.1 La dynamique du programme au Québec

Au Québec, la dynamique générale du programme M.L.S. se ressent grandement des problèmes d'horaire qu'on a signalé précédemment.

Dans la majorité des institutions le type de relation entre les groupes d'élèves et les moniteurs empêche l'établissement de relations suivies et amicales entre les divers participants, ce qui ne favorise pas les échanges dans la langue seconde. Les moniteurs et monitrices disposent généralement de peu de temps pour préparer leurs interventions et ils ont en main un matériel pédagogique souvent limité. Les enseignantes et enseignants de leur côté sont soumis à des horaires très chargés. Ils doivent en principe assurer l'encadrement des monitrices et moniteurs mais arrivent souvent mal à établir des échanges assez fréquents avec ces derniers pour leur imprimer une direction vraiment efficace. Les écoles où les relations et échanges entre les divers participants semblent les meilleurs sont celles où

les moniteurs travaillent avec seulement un ou deux enseignants et où ces derniers n'encadrent de leur côté qu'un ou deux moniteurs.

Du côté de l'accueil et de l'intégration à l'institution, la majorité des moniteurs et monitrices se déclarent satisfaits même si, dans la plupart des cas, l'intégration se limite au seul milieu de travail et que les échanges se concentrent autour de la tâche. Toutefois, tout comme aux niveaux supérieurs d'enseignement, le fait que les moniteurs et monitrices à temps partiel soient inscrits dans une université facilite leur insertion sociale globale et ils attendent moins de l'école qui les emploie à ce niveau.

Du côté de la formation, les moniteurs et monitrices semblent trouver fort agréables les deux jours pendant lesquels on les initie au programme et on leur communique quelques trucs pédagogiques et suggestions d'activités. Cependant, certains préfèreraient un contenu un peu plus pratique, qui laisserait plus de place aux moniteurs qui ont de l'expérience pour décrire la tâche effective à laquelle ils auront à faire face lorsqu'ils seront eux-mêmes en poste.

En ce qui a trait à la sélection, la majorité des personnes concernées se déclarent satisfaits du processus actuel.

Comme nous l'avons fait ressortir, au niveau de la tâche, plusieurs participants rencontrent certaines difficultés dues surtout aux horaires mobiles qui entraînent une méconnaissance des élèves et une faiblesse dans l'encadrement des moniteurs de la part des enseignants, problèmes auxquels s'ajoute un manque flagrant de matériel pédagogique.

La satisfaction des participants se ressent grandement de cette situation. Dans certaines écoles, ce sont les élèves qui trouvent les activités proposées"plattes". Ailleurs, les moniteurs estiment qu'ils effectuent un travail d'enseignant sans en avoir les compétences ni le salaire. Dans certaines institutions, ce sont les enseignants qui, tout en appréciant le programme, déplorent que les moniteurs ne donnent pas le rendement qu'on pourrait attendre d'eux, vu le peu de temps dont ils disposent pour encadrer les moniteurs de façon efficace. Malgré ces réserves, tous se déclarent favorables à son maintien. C'est, ici comme aux autres ordres d'enseignement étudiés, dans les établissements où l'encadrement est le mieux planifié tout en demeurant souple, où les activités para-académiques sont les plus nombreuses et où la tâche se concentre sur l'oral que le niveau de satisfaction est le plus élevé. L'école visitée qui présentait le modèle le plus proche de ces caractéristiques

était également celle où les relations enseignants-moniteurs dépassaient le cadre strict de la tâche et où la monitrice faisait des activités para-scolaires avec les élèves. Il faut se rappeler que ces dernières dépassaient l'horaire prévu; les élèves n'en bénéficiaient donc que grâce au dévouement et à l'initiative de la monitrice.

4.3.2.2 La dynamique du programme en Ontario

En Ontario, le programme des M.L.S. au secondaire paraît fonctionner de façon un peu plus harmonieuse qu'au Québec et cela semble lié au fait que, dans cette province, on n'a pas à concilier un horaire sur six, sept ou neuf jours avec l'horaire universitaire sur cinq jours des moniteurs et monitrices. Sur les autres aspects du programme, à savoir: la sélection des moniteurs, la formation et l'accueil, on retrouve sensiblement la même situation qu'au Québec. Une chose toutefois singularise les intervenants du programme en Ontario: on aimerait disposer d'un nombre plus grand de moniteurs car le nombre actuel ne permet pas à tous les enseignants de s'adjoindre les services d'un moniteur. On doit procéder à une rotation entre les différentes écoles et les différents enseignants, ce qui n'a pas l'heur de plaire à tous.

Par ailleurs, même si en Ontario comme au Québec, enseignants et moniteurs ont peu de relations en dehors de leur tâche, les échanges qui se font autour de cette dernière semblent plus fréquents et chaleureux étant donné que les moniteurs ne rencontrent pas autant de groupes et d'élèves différents qu'au Québec.

La coordonnatrice de la région de Toronto ne tarit pas d'éloges au sujet des moniteurs québécois. Elle constate qu'ils ont quelque chose que les étudiants d'Ontario n'ont pas: "ils sont plus chaleureux, plus ouverts, plus enthousiastes. Ils sont très dynamiques, pleins de vie, motivés."[61] Les moniteurs et monitrices apprécient énormément le programme, tant sur le plan de la tâche, que sur celui de l'encadrement et l'accueil qu'ils reçoivent. Les enseignants se déclarent aussi majoritairement satisfaits du programme et, du côté des élèves, si on rencontre certaines réticences, c'est selon une enseignante, face à l'apprentissage du français plutôt qu'envers le programme comme tel.

---

61 Témoignage de la coordonnatrice.

Dans les institutions francophones qui participent au programme M.L.S., on est également assez satisfait de la formation et de l'accueil. L'intégration des moniteurs et monitrices au milieu ne pose pas de problème. Dans certaines écoles cependant, on retrouve la même situation que dans une école anglophone de la région de Québec: plusieurs moniteurs et monitrices jouent le rôle d'enseignants pour les élèves en difficulté. Si les étudiants d'une des écoles donnent une appréciation très positive du programme M.L.S. en général et jugent qu'il doit être maintenu, les monitrices sont beaucoup plus critiques. Il semble que l'organisation même du programme dans cette école soit à l'origine de cette insatisfaction. Les monitrices ont affaire à de nombreux professeurs, et les étudiants à plusieurs monitrices. Finalement, personne ne connaît vraiment personne et il devient très difficile d'établir des contacts un peu durable et de répondre de façon adéquate aux attentes des autres.

Par ailleurs, dans les écoles francophones où la dynamique du programme se rapproche du modèle de fonctionnement que nous avons identifié comme étant le plus apte à susciter un haut niveau de satisfaction, on rencontre effectivement une appréciation beaucoup plus positive de l'expérience, tant du côté des élèves que de la part des monitrices et moniteurs, enseignantes et enseignants.

Bien que quelques écoles de la région d'Ottawa semblent mieux fonctionner que d'autres, il n'en reste pas moins que le niveau de satisfaction paraît plus élevé dans les écoles anglophones de la région de Toronto où la tâche des moniteurs est plus centrée sur l'oral, où moniteurs et élèves se connaissent mieux, que dans les écoles francophones visitées qui assignent aux monitrices une tâche d'assistant-professeur.

4.3.2.3 La dynamique du programme en Colombie-Britannique

La commission scolaire dont dépendent les écoles incluses dans l'échantillon joue sur plusieurs plans un rôle dans la dynamique de l'organisation du programme des MLS. En plus d'administrer le programme pour l'ensemble des moniteurs qui travaillent sur son territoire (18, au total en 1984-1985), la coordination assumée à ce niveau revêt à certains égards une importance déterminante sur le fonctionnement de l'organisation. En effet, c'est au coordonnateur de la commission scolaire que revient la responsabilité de l'affectation des moniteurs dans les écoles qui en font la demande; c'est également à lui d'assurer l'accueil et la formation des moniteurs en début d'année; il lui appartient aussi de

veiller, dans la limite de ses responsabilités, à l'encadrement des moniteurs sous la juri - diction de la commission scolaire.

La demande de moniteurs de la part des écoles dépasse l'offre. Par consé - quent le coordonnateur de la commission scolaire devrait pouvoir placer facilement dans les écoles les moniteurs qui sont mis à sa disposition par le coordonnateur provincial. Il ne semble pas que ce soit le cas, car certaines contraintes rendent cette tâche parfois difficile: l'horaire des cours du moniteur, son lieu de résidence et sa mobilité, ses préférences quant au niveau auquel il souhaiterait travailler, ses intérêts... sans oublier les contraintes d'ho - raire et de besoins de la part de l'école. Ces divers facteurs doivent donc être pris en consi - dération dans l'affectation des moniteurs et peuvent pafois défavoriser certaines écoles plus éloignées des campus universitaires, c'est-à-dire des lieux d'études et de résidence des mo - niteurs.

En ce qui concerne l'accueil des moniteurs, on leur laisse le soin de se trou - ver un lieu d'hébergement. Toutefois, on demande à ceux qui en sont à leur deuxième année de fournir un certain support aux nouveaux, en début d'année scolaire. Cela peut se traduire par très peu de choses dans la réalité. Le stage de formation organisé par la com - mission scolaire en septembre semble être le principal moyen mis en oeuvre pour permettre aux moniteurs de se rencontrer et d'être informés sur leur nouveau milieu de travail et les conditions qu'ils vont connaître. Durant le mois de septembre, le coordonnateur rencontre les moniteurs pendant une ou deux journées par semaine. Ces rencontres ont pour but de familiariser les moniteurs avec l'organisation du système scolaire et les programmes d'étu - des, de les informer du rôle des moniteurs et des attentes que l'on a envers eux, d'expliquer la réglementation qui régit le travail des moniteurs et finalement de les informer des services qui sont à leur disposition. Le travail des moniteurs dans les écoles ne débute qu'au mois d'octobre.

Le coordonnateur de la commission scolaire s'adjoint les services d'une conseillère pédagogique. Il s'agit d'une enseignante régulière à la commission scolaire qui est affectée à cette tâche pour un mandat renouvelable de deux ans. En rapport avec le pro - gramme des MLS, les principales tâches de cette personne, qui a déjà supervisé des moni - teurs en tant qu'enseignante, consistent à fournir un soutien pédagogique aux moniteurs, coordonner leurs activités et veiller à leur formation initiale au début de l'année. Le respon - sable de la commission scolaire juge essentielle la présence de cette conseillère pédagogique auprès des moniteurs car, à son avis, ceux-ci "n'ont pas la formation ni la préparation

nécessaire pour travailler auprès des élèves, les enseignants n'ont pas le temps d'accomplir cette tâche, et les moniteurs eux-mêmes sont trop pris par leurs études pour se donner la préparation nécessaire". Il ajoute en outre:

> "If we didn't have someone working at this level, we would not take monitors in, because if we can't sevice them and help them do the programme well, we probably would not get any benefit from it at all."

> "In most schools I understand they simply dump the monitor onto the teacher and say: go. They don't worry much after this. And if it works, it's a chance and if it doesn't work, well, it's unfortunate."

Au plan de la satisfaction du coordonnateur à l'égard du programme, il semble clair aux yeux du coordonnateur que la plupart des intervenants sont très satisfaits du programme. Il prend pour indices le nombre croissant de nouvelles demandes de la part des écoles et les demandes de renouvellement de la part des enseignants qui ont déjà collaboré au programme. A son avis, les enseignants qui ne veulent pas travailler avec les moniteurs agissent ainsi par ignorance des avantages qu'eux et les élèves pourraient en retirer ou encore parce qu'ils ne veulent pas ou ne peuvent pas prendre le temps de s'en occuper.

Et finalement, en ce qui concerne le niveau de participation des divers intervenants et les relations qui s'établissent entre eux, le coordonnateur de la commission scolaire croit que les conditions et les horaires de travail des enseignants et des moniteurs ne facilitent pas leurs rapprochements et que les liens qui peuvent se tisser entre eux dépendent de la volonté des individus.

Lorsqu'on visite les écoles, on constate que souvent, l'encadrement des moniteurs se révèle à peu près inexistant. Un enseignant déclare:

> "J'espère à ce moment-là que le moniteur est prêt à créer lui-même des activités, parce que moi je n'ai ni le temps, ni l'expertise de le lui dire. Je lui montre les manuels, le niveau de français que l'on peut espérer chez l'étudiant et puis je laisse faire le temps, tout en essayant de voir s'il y a des difficultés."

Les deux enseignants interviewés dans cette école sont plutôt évasifs concernant les attentes spécifiques qu'ils ont face aux moniteurs. Ces enseignants ont déjà plusieurs années d'expérience de travail avec des moniteurs mais ils expriment toujours de façon très globale ce qu'ils souhaitent que le moniteur fasse auprès des élèves. Ils veulent

bien que le moniteur prépare des activités qui stimulent la pratique de l'oral. Devant une consigne aussi générale, le moniteur doit faire appel à sa créativité et à son talent d'animateur pour intéresser et faire participer les élèves. Sur le plan culturel, il semblerait que ce soit la même chose, c'est-à-dire que les enseignants ne signifient aucune attente spécifique au moniteur. Comme on peut s'y attendre, l'encadrement du moniteur se fait dans le même esprit non directif et les rencontres du moniteur avec chacun des enseignants sont peu fréquentes et peu structurantes, comme l'extrait ci-dessous de l'entrevue avec une des enseignantes le laisse entendre:

> "Time does not allow us to meet. We have 45 minutes at lunch, there are kids in the room, things to do - and the monitor arrives and departs at various odd times during the day when we have classes. The monitor has come to me and said: "What do you think I should do with them next week". So I gave him a few ideas but I sort of tossed them out - we never really sat down and discussed. I think may be somebody from the school board should set up some kind of little programme. That's never been done... See, I have no feedback. I don't know what the monitor gives the kids, so, I, as a teacher, never reinforce what the monitor has done because I don't know. It's not his fault and it's not really mine..."

Cette enseignante veut bien que ses élèves travaillent avec le moniteur; elle dit également croire à l'utilité de la présence du moniteur auprès des élèves, mais de toute évidence elle ne sait pas trop comment tirer profit de la présence du moniteur et croit qu'il appartient plutôt à la commission scolaire de se charger de superviser le travail des moniteurs.

Priée d'expliciter la différence qu'elle perçoit entre le rôle du moniteur et celui qui lui revient en tant qu'enseignante, cette même enseignante précise que:

> "The monitor is the expert in French as far as I'm concerned, he's up to date on idioms, vocabulary, etc. I'm teaching grammar which is a tool. But, I'd like him to do the oral or use new vocabulary and I would reinforce it."

Une telle vision du rôle du moniteur correspond presqu'à un renversement des rôles ordinairement prévus pour les enseignants et les moniteurs.

Les relations que le moniteur entretient avec les divers intervenants: enseignants, élèves, direction d'école et le coordonnateur de la commission scolaire, semblent faciles et cordiales. De leur part, les élèves perçoivent le moniteur sur un plan plus égalitaire qu'ils ne perçoivent les enseignants. Ils tutoient le moniteur et l'appellent par son

prénom alors qu'ils ne se permettent pas une telle familiarité avec les enseignants. Toutefois les contacts entre élèves et moniteurs sont réduits au cadre scolaire.

Dans une autre école, on considère la monitrice comme une technicienne, une aide-enseignante à laquelle on confie des tâches qui font appel à peu de créativité. On veut bien qu'elle travaille surtout auprès des élèves mais on s'attend également à ce qu'elle fasse de la photocopie et corrige à l'occasion des travaux d'élèves. En contrepartie de cette perception du rôle de la monitrice, il est nécessaire de lui fournir un encadrement suivi et vigilant, ce qui, bien sûr, exige des enseignants qu'ils consacrent plus de temps à la planification et à la supervision du travail de la monitrice. De son côté, la monitrice s'attendait à ce que le travail soit exigeant sur le plan de la quantité de travail à fournir et de l'adaptation aux divers styles d'enseignants. En dépit de ces difficultés, elle s'attendait à ce que le travail soit intéressant et elle se dit un peu déçue, comme on le verra plus loin.

Dans un autre cas, les attentes du moniteur se sont avérées difficiles à concilier avec la réalité. Fort de son expérience d'étudiant bénéficiaire des services d'un moniteur, il s'attendait, peut-être plus par naïveté que par manque d'information, à travailler auprès d'élèves d'à peu près son âge et avec lesquels il aurait pu fraterniser dans des rencontres sociales. Évidemment, tel ne fut pas le cas. Il a été affecté à des groupes de divers degrés du secondaire, des plus jeunes aux plus âgés. De plus, contrairement à ses attentes, le moniteur a constaté que les enseignants n'accordaient pas une place prépondérante à l'oral dans les cours de français. Ils dispensent un enseignement qu'il qualifie de traditionnel, c'est-à-dire qui vise à développer chez l'élève une compétence linguistique plutôt que communicationnelle. Sur les quatre enseignants avec lesquels le moniteur travaille, une seule a été interviewée. Les attentes manifestées par cette enseignante envers le moniteur ne sont pas prioritairement d'ordre culturel. Elle s'attend à ce que le moniteur mette en pratique et illustre par le biais d'activités de conversation avec les élèves l'enseignement plutôt théorique qu'elle leur donne en classe. De telles attentes impliquent qu'il y ait un lien assez étroit entre le contenu de l'enseignement et le travail du moniteur et que l'encadrement fourni par l'enseignante soit conséquent. De fait, le moniteur et l'enseignante confirment qu'ils procèdent de cette façon, c'est-à-dire que chaque fois que le moniteur doit travailler avec un groupe de ses élèves, il rencontre l'enseignante au préalable afin de se concerter sur les activités à réaliser avec eux. Pour le moniteur, il existe toutefois une mésentente concernant le rôle qu'on lui confie et les tâches qu'il doit assumer. En effet, il soutient qu'un travail de préparation est nécessaire pour animer les rencontres avec les élèves et comme on refuse de prendre en compte le temps qu'il investit dans cette préparation, il se sent lésé et exploité.

Comme on peut le constater, dans la majorité des écoles visitées dans le programme M.L.S. de Colombie-Britannique, la dynamique du programme s'éloigne sensiblement du modèle que nous avons dégagé comme étant le plus apte à entraîner le plus haut taux de satisfaction ainsi que le meilleur rendement perçu. Malgré cela, les intervenants se disent satisfaits de leur expérience du programme des M.L.S. Cette affirmation appelle tout de même des nuances. Chez les élèves, on constate un assez haut degré de satisfaction accompagné de frustration. Cette frustration provient de la faible fréquence des rencontres du moniteur avec chacun des groupes d'élèves, étant donné que le nombre de groupes est passablement élevé. Pour l'enseignant, l'utilisation rentable du moniteur dépend en grande partie du degré d'organisation du professeur. La qualité de l'encadrement est donc primordiale et cela exige du temps de la part de l'enseignant. Et finalement, malgré son enthousiasme pour l'expérience vécue, tant sur le plan social, linguistique, qu'éducatif, le moniteur reproche le peu d'utilité du stage de formation organisé par la commission scolaire et il considère que la rémunération accordée aux moniteurs est nettement insuffisante, compte tenu du coût élevé des frais de scolarité et de logement en Colombie-Britannique. Plusieurs d'entre eux considèrent qu'ils font plutôt un travail de technicien.

4.3.3 Rendre compte de l'utilité du programme

4.3.3.1 Atteinte des objectifs du programme

Le programme vise trois objectifs:

- apprentissage de la langue seconde orale des étudiants;
- apprentissage de la langue seconde orale des moniteurs;
- échanges culturels entre moniteurs et étudiants.

4.3.3.1.1 Atteinte des objectifs au Québec

Comme nous avons pu le constater à travers l'analyse de la tâche et de la dynamique du programme des cinq écoles secondaires visitées, ce premier objectif du programme semble plus ou moins bien atteint. En effet, au secondaire, surtout dans les premières années, les élèves ne possèdent pas assez de notions en langue seconde pour

pouvoir échanger suffisamment avec le moniteur et perfectionner ainsi leur pratique langagière. Ils connaissent peu de vocabulaire et à cet âge, l'inhibition à s'aventurer sur un terrain inconnu est assez forte. D'autre part, la rareté et la brièveté des rencontres avec un même moniteur rend difficile la création d'un climat permettant la réduction de cette inhibition. Il ne faut cependant pas en conclure que la présence des moniteurs auprès des élèves soit inutile. Les étudiants apprécient l'intervention de ces derniers, affirment qu'ils apprennent beaucoup en leur présence et trouvent souvent cet apprentissage plus agréable que l'enseignement plus formel qu'ils reçoivent en classe. Cependant, il semble que la présence du moniteur enrichisse plus la connaissance générale de la langue que la maîtrise de l'oral.

Du côté de l'apprentissage linguistique des moniteurs, on retrouve sensiblement la même situation qui prévalait aux ordres universitaire et collégial. Les moniteurs anglophones qui viennent au Québec profitent largement de leur séjour pour perfectionner ou apprendre le français. Même ceux qui ne parlaient pas à leur arrivée s'expriment maintenant de façon fort convenable. Du côté des moniteurs francophones en provenance des autres provinces, étant en principe déjà bilingues au départ, cet objectif ne s'applique pas vraiment pour eux.

Au niveau culturel, c'est presque complètement raté en ce qui concerne les élèves. Nous disons presque complètement parce que d'une part, la seule présence d'un représentant de langue seconde, jeune, sympathique et dynamique, contribue sûrement à favoriser une certaine ouverture culturelle chez les élèves et que, d'autre part, dans une des écoles, moniteur et étudiants affirment qu'ils ont quelques échanges à ce niveau. Il n'en reste pas moins que cet objectif semble plus ou moins atteint, plutôt moins que plus. A cet âge, les élèves semblent manifester peu d'intérêts pour la culture. Les horaires chargés ne permettent pas d'activités culturelles extra-scolaires et les échanges spontanés entre moniteurs et élèves sont rares. Cette situation est aussi reliée au fait que l'expression orale des élèves en langue seconde est ardue, les échanges avec le moniteur ne dépassent donc pas un niveau assez élémentaire.

Du côté des moniteurs, l'objectif culturel est atteint. Dans tous les cas rencontrés, les moniteurs aiment leur séjour. Ils apprécient la culture francophone et profitent pleinement de leur année.

4.3.3.1.2 Atteinte des objectifs du programme en Ontario

Les écoles anglophones de la région de Toronto

Le premier objectif du programme M.L.S. consiste à favoriser l'apprentissage de la langue seconde chez les élèves, le français dans ce cas-ci. Dans la région de Toronto, on peut dire que le programme M.L.S. est vraiment orienté en ce sens. On demande une seule chose aux moniteurs: parler français avec les élèves. Et, d'après la majorité des entrevues, la règle semble très bien suivie. A tel point d'ailleurs que, dans certains cas, les élèves disent ne pas savoir si le moniteur ou la monitrice parle anglais!

Tout le monde s'accorde pour dire que le moniteur, dont c'est la tâche principale, a plus le temps de converser avec les élèves que l'enseignant. La différence d'âge entre le moniteur et les élèves étant minime, les intérêts des uns et des autres sont plus proches et ils sont plus à l'aise pour converser en français. De plus, l'absence d'évaluation de ces périodes de cours enlève la crainte de se tromper en parlant, permettant ainsi aux élèves de participer plus aux discussions même si parfois des mots leur manquent. Il faut dire aussi que le moniteur ne travaille qu'avec de petits groupes d'élèves, ce qui favorise aussi grandement les discussions.

Les moniteurs tirent aussi avantage, sur le plan linguistique, de leur séjour dans une ville anglophone. Même si au départ tous n'avaient pas le même degré de connaissance de l'anglais, au bout d'une ou plusieurs années, selon le cas, pas un des quatre moniteurs interviewés dit avoir encore des problèmes sérieux en anglais. Le programme M.L.S. y est probablement pour quelque chose, mais il faut bien voir que ces étudiants sont inscrits dans des universités anglophones et résident, pour la plupart, dans des résidences universitaires, côtoyant ainsi des anglophones toute la journée. Sans vouloir minimiser l'impact du programme M.L.S. à ce niveau, l'apprentissage de la langue seconde par les moniteurs se fait probablement plus à l'extérieur de l'école, où ils parlent leur langue maternelle avec les élèves et la plupart des professeurs.

Le programme M.L.S. permet des échanges entre individus de cultures différentes. Toutefois, il semble difficile d'intéresser les élèves à la culture québécoise. Tout ce qui a trait à ce qu'ils appellent du folklore ne les touche pas. Pour plusieurs d'entre eux,

le Québec est identifié au Carnaval de Québec. Par contre, à discuter avec les moniteurs, ils se rendent compte que les modes de vie actuels des uns et des autres ne diffèrent pas de façon évidente, si ce n'est, selon certains, que les francophones sont peut-être, à certains points de vue, moins américanisés que les anglophones, qu'ils sont plus près de leur propre culture.

Les moniteurs sont peut-être ceux qui gagnent le plus sur le plan de l'échange culturel. Vivant dans une communauté anglophone depuis au moins un an, ils sont plus à même d'apprécier la culture de l'autre, d'établir de multiples contacts avec les anglophones. Un moniteur déclare qu'un des effets du programme M.L.S. a été de lui fournir une plus grande ouverture culturelle.

Les écoles francophones de la région d'Ottawa

Dans les écoles francophones, l'apprentissage de l'anglais oral reste un objectif important. Toutefois, cet objectif est surtout mis en application dans les cas d'enseignement individualisé auprès des étudiants en difficulté étant donné que, dans cette région particulièrement bilingue, les jeunes maîtrisent à peu près l'anglais oral dès leur plus jeune âge. Les moniteurs sont utilisés pour perfectionner l'anglais oral des élèves et surtout l'anglais écrit.

Dans cette région, l'utilisation des moniteurs déborde donc largement des objectifs fixés par le programme, mais cette situation est due en grande partie au contexte linguistique qui y prévaut.

La plupart des monitrices interviewées proviennent de l'ouest canadien et plusieurs d'entre elles n'ont eu à peu près aucun contact avec le français avant leur venue à Ottawa. Certaines vivaient dans des endroits où aucun canal de télévision ni de radio de langue française n'était disponible. Leur attitude vis-à-vis du français est positive, mais pour certaines, leur connaisance en français reste limitée. Par contre, certaines ont fait des efforts soutenus pour améliorer leur français, allant même jusqu'à faire une partie de leurs cours en français.

La totalité des intervenants reconnaissent l'importance de la langue seconde dans la région d'Ottawa et, même si le programme M.L.S. n'est pas toujours utilisé de la façon prévue par les responsables, ceux-là le jugent très important et utile. Comme dit le coordonnateur, "il n'est pas difficile ici de vendre l'idée qu'il faut apprendre l'anglais", ça va de soi.

Les monitrices étant considérées à peu de choses près comme des asssistantes-professeures, on ne constate pas la même complicité entre elles et les élèves, comme c'était généralement le cas dans la région de Toronto. Leur tâche s'y prête d'ailleurs moins.

En ce qui concerne les échanges culturels entre les différents intervenants, ils semblent fréquents. Le coordonnateur perçoit le moniteur comme le représentant d'une autre culture:

> "la langue prend la forme d'une personne vivante qui vient leur parler, c'est une espèce d'ambassadeur en fin de compte, il vient vendre une culture. Ça fait beaucoup de bien qu'il soit là."

Dans une des deux écoles, on constate aussi qu'il y a beaucoup d'échanges interculturels. Les monitrices sont très attirées par la vie culturelle d'Ottawa et certaines songent à y demeurer plus tard. Élèves et professeurs sont très ouverts à ce qu'elles leur apportent. Les discussions d'ordre politique sont toutefois absentes.

4.3.3.1.3 Atteinte des objectifs du programme en Colombie-Britannique

Dans le cas des programmes d'immersion, il est clair que l'objectif majeur de ces programmes vise la maîtrise du français tant à l'oral qu'à l'écrit pour les élèves qui y sont inscrits. Cependant, pour les élèves du programme régulier de français langue secon - de (FLS) appelé le "core programme", l'objectif est non seulement moins ambitieux mais surtout beaucoup plus orienté vers une connaissance de base des mécanismes de langue que vers l'atteinte d'un niveau de maîtrise fonctionnel de la langue orale. Comme les services de moniteurs sont offerts à ces deux types de clientèle (cela varie selon les écoles), on com - prendra que l'impact du moniteur puisse être différent selon qu'il travaille avec des élèves de classe régulière ou de classe d'immersion. Ajoutons à ces précisions que dans les clas -

ses d'immersion, la très grande majorité des enseignants sont francophones et souvent d'origine canadienne-française, voire québécoise. Ceux qui ne sont pas francophones ont toutefois une maîtrise équivalente du français. Dans les classes régulières de FLS, les enseignants sont surtout anglophones; certains ont une très bonne maîtrise du français, d'autres sont beaucoup moins à l'aise.

Dans les conditions actuelles de l'exercice de leur fonction, il serait illusoire de s'attendre à ce que les moniteurs aient un impact réel et mesurable sur le français des élèves, particulièrement à l'oral. C'est à peu près la constatation à laquelle en arrivent la plupart des intervenants. En effet, les moniteurs rencontrent un grand nombre d'élèves, ils ne rencontrent pas très souvent les mêmes élèves (1 ou 2 fois/semaine dans les meilleurs des cas) et ils passent peu de temps avec eux. L'opinion du coordonnateur du programme des MLS à la commission scolaire est assez claire sur le sujet:

> "The effect of the programme on students proficiency in French is nil and it cannot be measured. Why anybody assumed that it did, it's very naïve, isn't it? That isn't the purpose of the monitor programme."

Par surcroît, comme pour les élèves des classes régulières les objectifs du programme de FLS ne visent vraiment pas la maîtrise du français à l'oral ni que l'on assigne surtout aux moniteurs des tâches de conversation avec les élèves, certains enseignants (comme l'indique le commentaire ci-dessous) étaient réticents à ce que les élèves passent trop de temps avec les moniteurs.

> "Le temps que le moniteur prend avec les élèves empêche le professeur d'enseigner le programme formel. Il ne faudrait donc pas que les moniteurs passent trop de temps avec les élèves, même s'il faut reconnaître que les élèves aiment ça."

D'autre part, les enseignants reconnaissent qu'à moyen et à plus long terme, les moniteurs sont susceptibles d'avoir un impact positif sur le français des élèves; plusieurs indices les amènent à penser ainsi. A en juger par l'emballement asssez général des élèves à travailler dans des groupes de conversation animés par le moniteur, il est fort plausible que la motivation envers l'apprentissage du français dans un tel contexte soit accrue. De plus, les ateliers de conversation qu'animent les moniteurs peuvent concourir à susciter l'intérêt des élèves envers la langue seconde. Comme un enseignant l'a fait remarquer, la frustration des élèves envers le français vient de l'étude de la langue enseignée comme matière, sans que l'élève ne soit mis en situation de communication signifiante. Les récents développements

de la didactique des langues, tant maternelles qu'étrangères ou seconde, font également ressortir cet écueil dans l'enseignement des langues. Un autre enseignant a souligné que les adolescents d'aujourd'hui ont des besoins plus sentis et plus pragmatiques que ceux qui les ont précédés, concernant l'apprentissage d'une langue seconde, et de ce fait, ils apprécient le contact avec des moniteurs à peine plus âgés qu'eux, qui ont aussi des difficultés dans leur langue seconde. En leur présence, ils se sentent moins timides qu'avec les enseignants et ils sont plus disposés à briser les barrières de l'embarras que connaissent beaucoup de débutants dans une langue qui ne leur est pas familière. Si les moniteurs ont de tels effets sur la motivation et les attitudes des élèves envers l'apprentissage du français, il n'est pas faux de prétendre qu'à moyen terme les moniteurs puissent avoir un impact sur l'amélioration de la langue seconde des élèves.

Sur le plan de l'apprentissage de la langue par les moniteurs, les intervenants sont unanimes: les moniteurs améliorent grandement leur maîtrise de l'anglais pendant leur séjour dans la province d'accueil. Coordonnateur, enseignants et moniteurs reconnaissent que le programme des MLS atteint son objectif sur ce plan.

Le coordonnateur de la commission scolaire croit que les moniteurs sont les premiers bénéficiaires du programme pour ce qui est de l'apprentissage de la langue seconde, les élèves viennent au second rang. Il croit même que les responsables du programme le prévoyaient ainsi.

> "The initial purpose, let's face it was to benefit those students who were monitors."

Un autre avis exprimé par la plupart des personnes interviewées met en évidence que les moniteurs apprennent surtout la langue seconde dans le milieu universitaire où ils étudient. Comme il fallait s'y attendre, ce n'est pas à l'école où on leur demande de parler français aux élèves qu'ils peuvent perfectionner leur anglais. Il ne semble pas non plus, d'après les entrevues, qu'ils utilisent l'anglais très fréquemment en dehors du milieu universitaire et scolaire car la plupart partagent leur logement avec un ou plusieurs francophones et qu'une bonne partie de leur vie sociale se déroule dans leur langue maternelle.

De telles constatations laissent entrevoir des difficultés possibles chez les moniteurs à temps plein, car ils passent beaucoup plus de temps à l'école et ils ne peuvent fréquenter aussi facilement ni aussi assidûment un établissement d'enseignement où ils peuvent prendre des cours.

L'impact culturel de la présence des moniteurs auprès des élèves apparaît évident aux yeux de tous les intervenants. Pour le coordonnateur de la commission sco - laire, il s'agit là de l'effet principal du programme des moniteurs sur les élèves, et semble-t-il, il serait plus marqué auprès des élèves du primaire que du secondaire, dimension que nous ne pouvons toutefois pas vérifier auprès des autres personnes interviewées.

Par ailleurs, chez les élèves, on reconnaît une certaine indifférence envers les francophones, certains disent même envers l'est du pays. Le contact avec des jeunes moniteurs québécois semble briser la paroi de l'ignorance, cause possible de l'indifférence, comme c'est souvent le cas. Plusieurs ont mentionné qu'avant qu'il y ait des moniteurs, le français faisait plutôt référence à la France. Même sur le plan de la langue, il semble que la présence de moniteurs québécois ait contribué à atténuer les perceptions négatives trans - mises par des professeurs à l'égard du français parlé au Québec. C'est surtout chez les élèves des classes régulières de FLS que l'on rencontre ce genre d'observation.

Pour leur part, les moniteurs profitent également de ces échanges culturels, le contraste est même beaucoup plus important puisqu'ils ont dû changer de milieu, d'uni - versité, de langue d'instruction... L'impact de ces échanges est davantage senti à l'exté - rieur du milieu où ils exercent leur fonction de moniteur, c'est-à-dire dans leur vie d'étu - diant et de citoyen dans une province de culture différente.

En somme, le programme des MLS semble atteindre plus pleinement ses objectifs linguistiques et culturels chez les moniteurs que chez les élèves. Toutefois, dans les conditions actuelles d'exercice de leur tâche, est-il réaliste de s'attendre à ce que les moniteurs aient un impact immédiat sur l'apprentissage du français oral des élèves?

4.3.4 Les améliorations à apporter au programme

Pour ce point, nous étudierons les trois provinces concurremment.

En général, les différents intervenants se déclarent assez satisfaits du pro - gramme. Néanmoins, au secondaire le programme révèle certaines lacunes que nous n'avions pas remarquées aux autres ordres d'enseignement.

D'abord au Québec, il est évident que les fameux horaires mobiles entraînent des difficultés de fonctionnement importantes. Ensuite, dans les trois provinces, on retrouve des écoles où les monitrices et moniteurs semblent remplir une tâche d'enseignant sans en avoir ni les compétences, ni la rémunération. Il est évident qu'une telle situation est inadmissible et les divers organismes impliqués devraient avoir à coeur de corriger cette lacune. Ce sont, nous semble-t-il, les principaux correctifs spécifiques à cet ordre d'enseignement. On y retrouve également des demandes en ce qui a trait à l'accueil et à la sélection des moniteurs et à l'amélioration, surtout au Québec, du matériel didactique, mais les principaux écueils rencontrés par le programme concernent les horaires au Québec et la tâche assignée aux moniteurs dans les trois provinces.

Pour ce qui est de la rémunération, seuls certains moniteurs et monitrices en Colombie-Britannique la jugent insuffisante en regard du coût des frais de scolarité universitaire et du logement. Dans les deux autres provinces, les participants semblent satisfaits.

4.3.5 Montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets

Au Québec, le volet moniteur à temps plein n'existe pas. Cependant, notre analyse des ordres universitaire et collégial a révélé qu'il ne semblait pas pertinent de développer pour eux ce volet.

Les moniteurs temps partiel, parce qu'ils sont inscrits dans un programme d'études universitaires, peuvent plus facilement s'intégrer au milieu et apprendre ainsi la langue seconde. La rémunération est perçue à ce moment comme une bourse leur permettant de poursuivre leurs études. Enfin, étant étudiants et non travailleurs plein temps, ils n'interfèrent pas dans l'organisation du travail.

Au niveau secondaire, nous nous sommes tout de même demandé s'il ne serait pas préférable d'avoir des moniteurs à temps plein[62] étant donné les problèmes liés à l'horaire particulier de ces écoles, problème que l'on ne rencontre pas aux deux autres ordres d'enseignement. Actuellement, la plupart des institutions ont surmonté cet obstacle

---

62 Notre conclusion ne vaut évidemment que pour les écoles situées dans des villes qui profitent d'un centre universitaire. Pour les centres éloignés, il est évident que le programme à temps partiel ne peut s'appliquer.

en affectant un jour fixe aux moniteurs, avec le résultat que les moniteurs ne rencontrent pas toujours les mêmes groupes. Or, nous avons vu que l'action du moniteur sur l'établissement d'un climat favorable à l'expression en langue seconde est maximisée lorsque ce dernier rencontre toujours les mêmes étudiants. Cependant, d'après la majorité des intervenants interrogés, les moniteurs à temps plein ne seraient pas la solution au problème car elle entraînerait d'autres inconvénients à divers niveaux:

- selon un coordonnateur, les syndicats n'accepteraient pas facilement la présence d'employés plein temps aussi mal rémunérés;

- d'après un autre coordonnateur, lorsque les moniteurs sont à temps plein, on perd souvent une partie des avantages liés à leur statut actuel. Ou bien les professeurs les considèrent comme des enseignants et leur abandonnent complètement certains groupes. Ils deviennent alors des enseignants mal payés. Ou bien eux-mêmes finissent par entrer dans le rôle d'un enseignant et on obtient le même résultat.

En Ontario, en plus du programme des moniteurs à temps partiel, il existe aussi un programme de moniteurs à temps plein. Il ne s'agit donc pas ici de savoir si on aimerait qu'un tel programme soit mis sur pied au niveau provincial, mais plutôt de connaître l'opinion des intervenants sur la possibilité que des moniteurs à temps plein soient engagés dans l'école où ils travaillent ou étudient. Car si le programme des moniteurs à temps plein a bel et bien pignon sur rue en Ontario, les moniteurs sont placés dans des écoles situées en dehors des grands centres urbains.

On a vu qu'une des doléances des intervenants vis-à-vis du programme était la présence trop courte des moniteurs auprès des étudiants. Il n'est donc pas surprenant que, dans bien des cas, on soit plutôt favorable à cette innovation, surtout dans la région de Toronto. Dans la région d'Ottawa, on nous dit que la fonction existe, mais que ce ne sont pas des moniteurs au sens strict qui l'exercent, ce sont plutôt des tuteurs.

La seule inquiétude que l'on a, dans la région de Toronto, c'est que les moniteurs à temps plein fassent plus ou moins de l'enseignement et remplacent les professeurs plutôt que de se limiter au français oral comme il est prévu qu'ils le fassent.

En Colombie-Britannique, les opinions sont partagées, certains font valoir qu'il serait plus facile d'intégrer des moniteurs à temps plein dans l'organisation de l'ensei - gnement.

Pour le coordonnateur de la commission scolaire, il en est tout autrement. En effet, s'il avait le choix entre les deux volets du programme, il ne prendrait que des moniteurs à temps plein. Les raisons qui motivent son choix sont les suivantes: d'abord, ces moniteurs seraient d'une plus grande disponibilité et deuxièmement, ils représenteraient pour la commission scolaire un meilleur investissement du temps qu'elle consacre déjà au programme des MLS. Et il ajoute:

> "With the full-time programme, you have in effect para-professionnals, these people are out here because this is a job they want to do for a year... We should take only full-time monitors. If we had 5 full-time monitors in this school board, we could provide the service equivalent to probably 40 part-time monitors (MLS)."

Un des moniteurs a aussi émis une opinion sur cette question. Il voit l'inté- rêt que représentent les moniteurs à temps plein mais il croit que le succès de ce type de monitorat dépendrait beaucoup de la qualité de l'encadrement qui, selon lui, pose déjà un problème dans le cas des M.L.S.

Par ailleurs, on a constaté que c'est dans cette province qu'on a le plus ten - dance à utiliser les monitrices et moniteurs comme des aide-enseignants et même comme des enseignants.

Les moniteurs y perdraient aussi la possibilité de s'inscrire à l'université ce qui représentent un des avantages principaux du programme M.L.S., puisque c'est en grande partie par ce biais qu'ils ont un contact soutenu avec la culture et la langue seconde.

Dans cette province, le volet temps plein existe déjà pour les régions éloi - gnées et notre analyse nous incite à maintenir le volet temps partiel pour les régions à proxi - mité des grands centres.

4.3.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes

Il a été difficile de susciter la réaction des intervenants face à la perspective de transférer à d'autres disciplines scolaires un modèle d'intervention comme celui des moniteurs de langues. La plupart se sont montrés surpris par une telle question et n'ont pas donné d'opinions très éclairantes sur le sujet. On a plutôt obtenu des réactions spontanées d'approbation d'une telle hypothèse appliquée à diverses disciplines comme les arts plas - tiques et industriels, la géographie, etc. On a eu tendance à associer cette proposition à un mode d'intervention qui existe déjà dans plusieurs écoles où on fait appel, sur une base irrégulière, à des conférenciers qui informent les élèves sur leur profession: droit, médecine, immobilier... Aucun des interviewés n'a suggéré l'utilisation de personnes-ressources, comme le sont les moniteurs de langues, dans l'enseignement professionnel tel qu'on l'entend au niveau secondaire. En somme, les quelques opinions recueillies nous semblent peu opérationnelles.

CHAPITRE 5

PROGRAMME DES MONITEURS A TEMPS PLEIN (MTP)

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre analyse du programme des monitrices et moniteurs à temps plein (M.T.P.) ne porte que sur deux provinces: la Colombie-Britannique et l'Ontario. Le Québec ne bénéficiant pas des services de ces moniteurs, les assistants britanniques qui font l'objet du chapitre suivant remplissent sensiblement la même fonction que les moniteurs à plein temps dans les autres provinces, avec quelques différences cependant, comme on le verra plus loin.

L'analyse du programme temps plein se fera à partir des données recueillies au cours de trente entrevues dont quinze ont été effectuées dans quatre écoles de la Colombie-Britannique et les quinze autres dans quatre écoles de l'Ontario.

Seulement le français enseigné comme langue seconde a été pris en compte dans l'échantillon du programme des M.T.P. Les raisons qui ont motivé ce choix ont déjà été exposées dans le chapitre III qui traite de la méthodologie. Le plan d'analyse sera sensiblement le même que celui adopté pour l'étude du programme des M.L.S.: nous étudierons chacun des items du mandat confié par le MEQ en traitant concurremment les deux provinces. Il faut toutefois souligner que l'utilisation qu'on fait des moniteurs en Ontario et en Colombie-Britannique est tellement différente que la plupart du temps nous devrons mettre en relief leurs particularités plutôt que leurs similitudes.

5.1 Fournir une analyse détaillée de la tâche des monitrices et moniteurs

En Colombie-Britannique, alors que dans le cas du programme des M.L.S., tous les moniteurs relevaient d'une seule commission scolaire, en ce qui concerne le programme des M.T.P., les quatre monitrices et moniteurs sélectionnés travaillent dans quatre commissions scolaires (school districts) différentes, ce qui a entraîné l'inclusion de quatre coordonnateurs dans l'échantillon. Comme on l'a observé dans le cas du coordonnateur interviewé pour le programme des M.L.S., les coordonnateurs du programme des M.T.P. n'assument que très peu de responsabilités dans la désignation de la tâche des moniteurs après que ceux-ci aient été affectés aux écoles. Il appartient donc à chaque école de veiller à l'application des règles du programme des M.T.P. concernant la tâche des moniteurs. Les coordonnateurs ont une certaine idée du rôle des moniteurs mais en général, ils semblent peu informés sur leurs activités quotidiennes. Ils se doutent bien que leur tâche puisse être plus ou moins bien définie et qu'elle se confond dans certains cas avec celle des enseignantes et enseignants et souvent avec celle des aide-enseignants mais la plupart ne s'en formalisent pas trop. Comme l'un d'entre eux l'a signalé: tant qu'il n'y a pas de plainte, il n'intervient pas. Cela semble correspondre au sentiment général.

En Ontario, la situation est quelque peu différente. Ici aussi, les quatre monitrices et moniteurs sélectionnés travaillent dans quatre commissions scolaires différentes, relevant ainsi de quatre coordonnatrices et coordonnateurs différents. Ici également, ces derniers avouent que le programme leur demande peu de travail en tant que coordonnateurs. Cependant, là s'arrêtent les ressemblances. En Ontario, tous les coordonnateurs affirment que l'utilisation que l'on fait des moniteurs est en tous points conforme aux prescriptions du programme. Cette affirmation est corroborée, à quelques nuances près, par l'ensemble des participants.

Nous avons d'ailleurs remarqué en ce qui concerne le temps plein, et ce tant en Colombie-Britannique qu'en Ontario, qu'il existe un haut niveau de correspondance entre les réponses des diverses catégories d'intervenants (enseignants, moniteurs et élèves) concernant la tâche des moniteurs, ce qui a facilité grandement l'analyse. La meilleure source d'information demeure toujours la monitrice ou le moniteur concerné, puisque les enseignants de même que les élèves interviewés ne perçoivent que la partie de la tâche des monitrices et moniteurs qui les touche, ces derniers travaillant toujours avec plusieurs

enseignants et plusieurs groupes d'élèves. A l'intérieur de chaque école, il est donc assez facile de cerner et de décrire la tâche des moniteurs à l'aide des données recueillies et la comparaison entre les écoles est d'autant simplifiée.

5.1.1 La Colombie-Britannique

Plusieurs caractéristiques communes relatives à la tâche des moniteurs se dégagent de l'ensemble des entrevues réalisées dans les quatre commissions scolaires de la Colombie-Britannique. Nous décrirons d'abord ce qui est commun à l'ensemble avant de faire ressortir les traits spécifiques à certains cas. La première de ces caractéristiques a trait à l'affectation des moniteurs dans des classes d'immersion. En effet, dans chacune des commissions scolaires, les M.T.P. ont été assignés dans des écoles où l'on retrouve des classes d'immersion et les moniteurs ont été essentiellement affectés auprès d'enseignants qui oeuvrent dans ces classes. On a signalé à quelques reprises que c'est à la demande des enseignants d'immersion eux-mêmes que les moniteurs sont placés sous leur responsabilité. Cette demande de services supplémentaires pour les clientèles d'immersion coïncide avec l'augmentation croissante de ces clientèles dans plusieurs régions de la Colombie-Britannique où l'on évalue leur taux de croissance annuelle à 20% depuis quelques années.

Les monitrices et moniteurs interviewés sont affectés à différents niveaux scolaires, de la maternelle à la fin du secondaire, et dans chaque cas le moniteur travaille sous la supervision de plusieurs enseignants dont le nombre peut varier de 4 à 14, ce qui implique qu'ils travaillent tous auprès de plusieurs groupes d'élèves de divers âges. La plupart du temps, on leur demande de travailler avec des petits groupes d'élèves d'environ 5 à 15 et, souvent, également avec des individus (tutorat). Le tutorat consiste surtout à faire du rattrapage en français et dans d'autres disciplines telles que les mathématiques. Comme tous les moniteurs travaillent dans des classes d'immersion où l'enseignement de plusieurs disciplines est dispensé en français, il arrive que l'on demande à certains de sortir du champ du français pour aider les élèves qui ont des difficultés dans d'autres matières. On n'a pas rencontré ce genre de situation dans le cas des moniteurs à temps partiel (M.L.S.). Par ailleurs, tous les moniteurs à temps plein, de même que les élèves et les enseignants, ont confirmé que dans leur travail auprès des élèves, ils utilisaient exclusivement le français, ce qui était loin d'être le cas chez les moniteurs à temps partiel.

En ce qui concerne la quantité de travail que l'on exige des moniteurs, dans tous les cas, ils fournissent un minimum de 25 heures/semaine de présence à l'école, la plu - part de ces heures étant passées auprès des élèves. De façon générale, l'horaire quotidien de leur travail se divise en plusieurs courtes périodes consacrées à des classes différentes dans une même école, mais il arrive parfois qu'un moniteur ou une monitrice doive se rendre dans une autre école le même jour. Dans d'autres cas, la monitrice ou le moniteur est assigné successivement à deux ou trois écoles au cours de l'année scolaire. Aux 25 heures/semaine de travail dans l'école, les moniteurs ont tous affirmé qu'ils devaient ajouter quelques heures de travail supplémentaire pour la préparation des activités dont ils sont res - ponsables en classe. Les enseignants reconnaissent que ça se passe ainsi, bien qu'ils ne puissent exiger eux-mêmes des moniteurs qu'ils consacrent plus d'heures à leur tâche que ne le prévoient les conditions de travail auxquelles ils sont assujettis.

Le rôle joué par les moniteurs dans la classe de français est d'ailleurs plutôt ambigu, ressemblant tantôt à celui d'un enseignant, tantôt à celui d'un aide-enseignant et parfois, quoique plus rarement, à celui d'un animateur de conversation. Interrogés sur leur conception du rôle d'un moniteur, la plupart des enseignants, et des coordonnateurs inter - viewés l'assimilent à celui d'aide-enseignant, fonction qui existe déjà dans bon nombre de commissions scolaires. Ils ne sont pas sans savoir que les moniteurs ne sont pas des aide-enseignants et que le travail de bureau ne fait pas partie de leur tâche. Toutefois certains enseignants ne sont pas très scrupuleux dans l'application de ce type de contrainte. Et les moniteurs confirment que c'est bien comme ça que les choses se passent.

De plus, on remarque une assez grande homogénéité dans les principales tâches qui leur sont confiées. Les moniteurs sont en effet surtout utilisés pour des activités en langue orale; mais plus les élèves sont d'un niveau scolaire avancé, plus on demande aux moniteurs de consacrer une place importante à l'écrit, ce qui dans certains cas va jusqu'à l'analyse littéraire et l'étude du roman. Les principales tâches que l'on confie aux moniteurs semblent associées à la révision du matériel déjà enseigné par le maître, que ce soit au plan de la grammaire, du vocabulaire, des habiletés de lecture ou de la correction phonétique. Pour ce qui a trait au travail de tutorat qui permet à des élèves moins avancés de faire du rattrapage soit en français soit dans une autre discipline, il peut être associé à une fonction d'enseignement et il s'agit là d'une tâche assez fréquemment confiée aux moniteurs. C'est probablement ce qui fait dire à une monitrice qu'elle "a l'impression de faire le même travail que si elle était enseignante" (sic). Au travail de tutorat, s'ajoutent à l'occasion d'autres tâches comme la correction de tests et l'évaluation, tâches qui sont plu -

tôt du ressort de l'enseignant. A en croire un des enseignants dont les paroles sont rapportées ci-dessous, il ne semble pas que ces exemples de tâches confiées à des moniteurs soient des cas isolés:

> "Partout en Colombie-Britannique, les moniteurs font des tâches d'enseignement car les classes sont surchargées et à niveaux multiples."

A cet égard, la tâche des M.T.P. se distingue passablement de celle des M.L.S. telle qu'on l'a observée dans cette même province.

Un autre aspect de la tâche qui diffère d'un programme à l'autre, encore une fois, tel qu'on a pu l'observer, concerne la fonction d'animation que la monitrice ou le moniteur est censé remplir en vue de promouvoir la réutilisation de la langue apprise dans un contexte situationnel propice à la spontanéité. Il nous a semblé que cette fonction recevait une place plus grande dans le cas du programme des M.L.S. que dans celui des M.T.P. Cela pourrait s'expliquer, du moins en partie, par la fonction de communication réelle et signifiante qu'exerce la langue seconde en classe d'immersion. D'où le besoin moins grand de susciter des mises en situation propres à illustrer l'utilité de la langue seconde et à fournir aux élèves l'occasion de s'en servir.

Deux autres comparaisons concernant la tâche du moniteur dans l'un et l'autre programme peuvent être établies. Tout d'abord, au plan des activités para-scolaires, dans les deux cas, on leur laisse la plupart du temps l'initiative de telles activités et, sauf exceptions, on ne comptabilise pas le temps qu'ils consacrent à l'organisation de ces activités. Comme ils fournissent déjà plus de temps à leur employeur que les conditions de leur contrat ne le prévoient, seulement ceux qui désirent s'investir davantage assument la responsabilité de mettre sur pied des activités para-scolaires. Ceux-là, semble-t-il, ne sont pas légion. Ensuite, en ce qui concerne les activités à caractère culturel comme faisant partie de la tâche des moniteurs, il apparaît clairement que dans le cas des moniteurs à temps plein, cet objectif du programme n'est pris en considération que de façon très secondaire dans le milieu scolaire consulté, lequel se différencie à ce point de vue du milieu où le programme des M.L.S. a été étudié dans cette même province. En effet, aucun des moniteurs à temps plein interviewés pour cette étude ne s'est vu confier dans sa tâche le mandat de mettre en évidence les aspects culturels inhérents à l'apprentissage d'une langue seconde, compte tenu du fait que cette langue est en outre l'une des deux langues officielles du pays. De toute évidence, le contenu culturel est laissé à l'initiative du moniteur tout comme les acti -

vités para-scolaires. Comme un enseignant l'a souligné, "les objectifs culturels du programme des M.T.P. sont connus mais pour des raisons de contraintes, on ne peut s'y attarder" (sic). Dans les faits, trois des quatre moniteurs consacrent une infime partie de leur temps à présenter des activités dites culturelles ou folkloriques aux élèves. La quatrième monitrice estime toutefois avoir fait des efforts pour sortir des stéréotypes culturels associés à la francophonie canadienne. Ces initiatives sont attribuables à la seule volonté et au dévouement de cette monitrice. Elle a dû réaliser plusieurs de ces activités culturelles à l'extérieur du cadre scolaire et du temps prévu dans sa tâche de monitrice.

Dans la description de la tâche des moniteurs, on s'est surtout appliqué jusqu'ici à dégager les principales caractéristiques communes à la tâche des quatre monitrices et moniteurs de l'échantillon. Un certain nombre de traits particuliers à la tâche de l'un ou l'autre méritent d'être également signalés. A la demande du coordonnateur de la commission scolaire, un d'entre eux a accepté de prendre la responsabilité de quatre francophones de niveau secondaire. Il joue auprès de ces élèves le rôle d'enseignant responsable de l'application du programme-cadre de français langue maternelle. Comme il l'a expliqué lui-même, cette tâche normalement réservée à un enseignant ne lui a pas été imposée:

> "J'ai accepté de prendre ça malgré que ce soit en dehors du cadre normal. J'en ai parlé avec mon coordonnateur provincial, il disait que c'était entre nous une entente implicite. Je l'ai accepté parce que c'était un petit "challenge", puis en même temps, ça me changeait de l'école élémentaire. J'aime mieux l'école secondaire."

Il est clair qu'une telle fonction n'entre pas dans les règles du programme des M.T.P., bien que dans ce cas le moniteur semble s'être prêté de plein gré à cette dérogation. On peut supposer que les dispositions de la constitution canadienne qui prévoient que tout citoyen a droit à l'enseignement dans sa langue maternelle si celle-ci est l'une des deux langues officielles du pays et à condition que le nombre d'élèves le justifie, ne sont pas étrangères à la situation rencontrée dans ce cas. La pression exercée par les parents francophones pour que la commission scolaire offre des services d'enseignement dans la langue maternelle de leurs enfants n'y est peut-être pas étrangère non plus, tous n'acceptant pas de placer leurs enfants dans des classes d'immersion prévues pour les non francophones. Tout de même, l'exemple ci-dessus illustre le risque qui guette l'application du programme des moniteurs s'il doit servir à diminuer les coûts de l'éducation de la minorité et s'il met en péril la qualité des services éducatifs offerts.

Dans un autre cas, une monitrice qui possède un baccalauréat en enseignement primaire considère qu'une majeure partie de la tâche qu'on lui confie relève des attributions normales d'un enseignant. Son rôle d'animatrice langagière et culturelle est presque mis de côté. Cette monitrice impute à sa formation spécialisée en pédagogie le rôle que les enseignants veulent lui faire remplir dans l'école. Elle n'a donc pas l'impression de faire un travail normalement réservé à une monitrice. Un exemple comme celui-ci signale le danger que la formation pédagogique de certains moniteurs puisse encourager les enseignants à leur confier des tâches qui ne sont pas censées leur revenir. En outre, comme on le verra au niveau de l'analyse de la dynamique du programme, cela peut avoir un effet sur les relations enseignant-moniteur.

5.1.2 L'Ontario

En Ontario, la tâche confiée aux monitrices et aux moniteurs plein temps diffère sensiblement de celle de leurs confrères de Colombie-Britannique. Ici, les prescriptions du programme sont respectées et les moniteurs n'assument aucune des tâches habituellement dévolues aux enseignants. Leur travail se confine à l'animation orale de groupes restreints et leur participation semble appréciée autant par les enseignants que par les élèves. Le principal problème qui semble se poser dans l'enseignement du français dans cette partie de l'Ontario est le manque de connaissance de la langue française de bon nombre de professeurs de français, même si la totalité d'entre eux possèdent par ailleurs très bien leur grammaire. L'apport des monitrices et des moniteurs est donc très apprécié au niveau de la pratique langagière.

Ces derniers affirment utiliser principalement le français dans leurs échanges avec les élèves. Les enseignants qui sont bilingues se servent aussi du français avec les étudiants mais ceux qui éprouvent de la difficulté en langue parlée emploient principalement l'anglais.

Au plan culturel, peu d'activités sont prévues par les responsables locaux et si quelques-unes se déroulent néanmoins, cela est dû ici aussi à l'initiative et au dévouement des moniteurs. Une monitrice initie ses élèves au Québec en les faisant travailler sur les différentes régions à l'aide de dépliants touristiques et de matériel géographique en français. Une autre se servira de la chanson pour faire prendre connaissance aux élèves des différences culturelles et linguistiques du monde francophone. Elle étudie tour à tour la

chanson française, belge, suisse, québécoise, etc. Un autre profite de la période du dîner pour échanger en français avec les élèves sur plusieurs sujets ayant trait à la culture de cha - cun, etc.

Même si l'horaire ne prévoit pas d'activités spécifiques sur la culture, les participants au programme semblent multiplier les occasions d'échanges à ce niveau et il semble que monitrices et moniteurs aient été à ce jour d'excellents émissaires culturels aptes à favoriser le développement d'attitudes positives face aux francophones. Une coordonnatrice nous dit:

> "Le plus important c'est de donner une bonne impression des franco - phones aux élèves. Le moniteur, dans sa personne, il représente tout ce qui est bon, aimable, charmant et les élèves vont associer tout ce qui est québécois à lui... Ici, je dirais que c'est une région traditionaliste, conservatrice, bilinguiste. Alors ici, l'étude du français n'était jamais du premier intérêt. Il a fallu prouver à la population que les élèves peuvent réussir et aimer ça et que ça peut leur donner un atout et je crois qu'on est en train de le faire même si une partie de la popu - lation est contre le bilinguisme."

Ici comme en Colombie-Britannique, les moniteurs assument de 20 à 25 heures par semaine de présence auprès des élèves auxquelles s'ajoutent les heures de préparation nécessaire. Tous les candidats intérerrogés affirment travailler un minimum de trente heures par semaine.

En Ontario également, monitrices et moniteurs ont à visiter plusieurs écoles (deux ou trois) et collaborent avec plusieurs enseignants. Dans certains cas, cela peut aller jusqu'à treize groupes semaine et huit enseignants différents. Si l'on ajoute à la présence en classe et à la préparation le temps de déplacement entre les institutions, on constate que les moniteurs et monitrices ont un horaire assez chargé. Selon les témoignages recueillis, le matériel pédagogique est assez riche.

5.2 Étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et d'intervention du même type

5.2.1 La Colombie-Britannique

Les quatre commissions scolaires comprises dans l'étude de la Colombie-Britannique accueillent des M.T.P. depuis trois à cinq ans. Elles ont été informées par le Ministère de l'éducation de leur province qu'elles pouvaient, si elles le désiraient, bénéficier des services d'un moniteur ou d'une monitrice. Les quatre ont accepté l'offre du ministère et participent depuis ce temps au programme. Chaque commission scolaire ne se voit offrir qu'un moniteur, bien qu'elles souhaiteraient toutes les quatre en accueillir davantage. Le moniteur qu'elles accueillent leur est assigné par le coordonnateur provincial sans qu'elles ne participent à la sélection. Les coordonnateurs dans chaque commission scolaire se disent satisfaits de se voir offrir les services d'un moniteur et ne remettent pas en question le processus ni les critères utilisés pour leur affectation. Il se dégage de leurs commentaires un sentiment de satisfaction inspiré du dicton: "A cheval donné, on ne regarde pas la bride". Les raisons qui motivent les commissions scolaires à participer au programme semblent s'inspirer de la même logique. On croit tout d'abord que les moniteurs peuvent jouer un rôle utile dans l'enseignement du français et puisque la demande de services d'enseignement en français est à la hausse, pourquoi ne pas profiter des ressources humaines supplémentaires offertes par l'intermédiaire du programme des M.T.P. Comme une coordonnatrice l'a mentionné: "Ça évite d'engager plus d'aide-enseignants" (sic).

Du côté des moniteurs, ayant pris connaissance du programme par la voie des journaux ou autres moyens publicitaires utilisés pour annoncer le programme, les principales raisons qui les ont incités à poser leur candidature sont surtout reliées à leur désir d'améliorer leur maîtrise de l'anglais et de faire l'expérience de vivre dans une région du pays qui les intéresse. D'autres raisons telles que la recherche d'un emploi, fut-il temporaire, et l'acquisition d'une expérience de travail en éducation, discipline dans laquelle certains ont été formés ou qui représente pour d'autres un certain attrait, ont également concouru à les motiver à participer au programme.

Pour ce qui est de la sélection des moniteurs, aucun des coordonnateurs n'a déclaré avoir eu part à cette opération. Chaque commission scolaire s'est donc vu assigner un moniteur ou une monitrice par le coordonnateur provincial. Il revenait toutefois au coordonnateur local d'affecter cette personne à une ou plusieurs écoles de son territoire. Il lui appartenait également de veiller à l'accueil du moniteur. Dans l'ensemble, les monitrices et moniteurs se sont sentis bien accueillis dans les écoles, tant de la part des directions d'école et des enseignants que des élèves. Certains ont toutefois déploré le manque d'attention à leur égard lors de leur arrivée: soit que personne ne les attendait ou qu'il ait été difficile de rejoindre le coordonnateur dans les premiers jours, ce qui, selon l'information qu'ils avaient reçue, ne devait pas se produire. En ce qui concerne le logement, tous ont apprécié l'aide apportée ou offerte par le coordonnateur ou les enseignants en vue de résoudre cette question. Mis à part les prix, qu'ils ont trouvés parfois un peu élevés compte tenu de leur revenu, ils se sont dits satisfaits des conditions d'hébergement rencontrées.

Au-delà des préalables au travail même des moniteurs tels que: les raisons qui les motivent, les critères de sélection et les conditions de leur accueil, plusieurs paramètres doivent être pris en considération dans l'étude de la dynamique de l'organisation du programme. Ceux auxquels nous nous référerons sont les suivants: les attentes des divers intervenants, les relations qu'ils établissent entre eux, le degré d'intégration des moniteurs au milieu, l'encadrement qu'ils reçoivent et la satisfaction des différents acteurs face au programme.

De leur côté, les personnes responsables de la coordination au niveau de la commission scolaire ont certaines attentes concernant le rôle du moniteur et son apport à l'enseignement de la langue et de la culture française. Il faut toutefois reconnaître que ces coordonnateurs occupent diverses fonctions d'encadrement, et qu'ils ne sont pas toujours bien informés du déroulement des activités spécifiques à l'intérieur de chaque programme. Il est vrai que certains ont déjà enseigné le français et ont supervisé de près le travail de moniteurs. Mais en tant que coordonnateurs, ils n'ont à peu près pas de contacts avec les moniteurs et n'exercent aucune supervision immédiate sur eux, de sorte que leurs attentes, même clairement exprimées, restent plus ou moins générales. En somme, l'impression commune qui se dégage des entrevues auprès des coordonnateurs est que ceux-ci considèrent les moniteurs comme des aide-enseignants. D'ailleurs certains recommandent aux enseignants de les utiliser comme tels. En d'autres mots, ils remettent la responsabilité de l'encadrement des moniteurs aux enseignants eux-mêmes.

Les coordonnateurs, tout comme les enseignants, connaissent les objectifs du programme des M.T.P. ainsi que les "règles du jeu" concernant le rôle et la tâche des moniteurs, cependant, presque tous accordent la priorité à l'apprentissage linguistique des élèves reléguant à un plan tout à fait secondaire l'aspect culturel du rôle des moniteurs. On s'attend donc surtout à ce qu'ils exercent des fonctions qui concordent avec les priorités du programme d'études, d'où le rapprochement du rôle du moniteur et du rôle de l'aide-enseignant.

Questionnés sur les qualités qu'ils apprécient le plus chez un moniteur, la grande majortié des coordonnateurs et des enseignants partagent le même point de vue: la flexibilité dans l'acceptation des tâches qu'on leur confie, vient en tête de liste, puis la créativité, l'esprit d'initiative et le sens de l'organisation. A ces qualités s'ajoute un préalable important, à savoir: «aimer travailler avec les jeunes». Ces qualités sont sans doute les mêmes que l'on valorise dans plusieurs métiers ou professions mais, perçues à travers le prisme de l'organisation dans laquelle se situent les moniteurs, on comprend que la qualité première - la flexibilité - a des connotations de soumission qui viennent restreindre la portée des autres qualités: une fois qu'on accepte de remplir les tâches que les enseignants vous confient et qu'on se plie au style de suvervision de chacun d'eux, il n'y a plus grand risque à exercer sa créativité, son initiative et son sens de l'organisation!

Les attentes des moniteurs varient passablement selon leur formation et leur expérience relative à l'enseignement. Bien sûr, ceux qui ont reçu une formation en pédagogie ont une perception plus réaliste de ce qui se passe dans une salle de classe. Il en est de même de ceux qui ont eu à travailler avec des moniteurs dans les cours de langue seconde qu'ils ont pris au cégep ou à l'université. Ainsi, dans le cas de la monitrice qui possède un baccalauréat en enseignement, elle s'attendait à acquérir une expérience d'enseignement; un autre moniteur s'attendait à agir principalement comme animateur dans des groupes de conversation et ses attentes se sont avérées peu conformes à la réalité. Cependant, malgré leurs divergences, les attentes des moniteurs s'accordent toutes sur un point, à savoir que leur tâche soit plus clairement définie et mieux planifiée dès le début de l'année scolaire. Cette opinion, non seulement tous les moniteurs et monitrices la partagent, mais elle est aussi corroborée par les commentaires de certains coordonnateurs comme celui ci-dessous en témoigne.

> "I don't know if a lot of our teachers know what to do with a monitor, and I think that is one of the biggest problem in secondary schools."

L'intégration des moniteurs au milieu et à la vie de l'école semble dépendre en grande partie de l'initiative de chacun, comme c'est probablement le cas chez les enseignants et les aide-enseignants. Les coordonnateurs et les enseignants ont observé que d'année en année cela varie grandement selon les individus. Comme le mandat des moniteurs est annuel et non renouvelable, le temps d'adaptation est relativement court, surtout lorsqu'un moniteur doit changer d'école en cours d'année. Globalement, bien qu'on reconnaisse que le temps d'adaptation et d'intégration au milieu varient selon les individus, les moniteurs n'ont pas la réputation de s'intégrer difficilement. Trois particularités valent toutefois d'être signalées. Premièrement, comme ils sont remplacés chaque année et que souvent, d'année en année, on affecte des moniteurs aux mêmes écoles, on a tendance à comparer le nouvel arrivé à ceux qui l'ont précédé, parfois cela favorise le nouveau mais, d'autres fois, le dévouement et le travail accompli créent pour le suivant des attentes qui peuvent être difficiles à combler. Deuxièmement, une des monitrices offre un exemple intéressant d'intégration au milieu. En effet, à la demande de la section locale de l'association "Canadian Parents for French", cette monitrice offre tous les samedis des ateliers de contes à l'intention des enfants qui fréquentent la bibliothèque municipale. Enfin, un troisième cas intéressant à signaler concerne un moniteur dont la description de tâche et la tâche effective correspondaient à celle d'un aide-enseignant. Le syndicat local a alors exigé que ce moniteur soit syndiqué. Cela semble être dans l'intérêt du moniteur puisqu'il reçoit un traitement supérieur et qu'il bénéficie d'avantages sociaux tels que les soins médicaux et dentaires dont les autres moniteurs ne bénéficient pas.

Par la place qu'ils tiennent dans l'organisation, les moniteurs sont en relations plus ou moins étroites, selon le cas, avec les diverses catégories d'intervenants. Avec le coordonanteur, ils n'ont à peu près pas de contacts, sauf en cas de difficultés: deux des quatre moniteurs n'ont même jamais rencontré leur coordonnateur. En dernier recours, c'est toutefois au coordonnateur, en tant que représentant de l'employeur, qu'il incombe de régler les conflits qui interviennent. Par exemple, une des monitrices ayant refusé de changer d'école en février, tel qu'il avait été entendu au début de son mandat, la coordonnatrice a dû intervenir pour tenter de résoudre l'impasse. Devant la fermeté des positions de la coordonnatrice, la monitrice a remis sa démission et a quitté son poste. Cet événement fut la seule occasion de contact entre la monitrice et la coordonnatrice, et encore, la conversation eut lieu au téléphone. Sans vouloir donner raison à qui que ce soit dans ce conflit, il est permis de croire qu'une relation plus étroite entre les deux parties aurait pu faciliter la compréhension du point de vue de chacune et déboucher sur une meilleure solution.

Entre moniteurs et enseignants, il existe des liens de collégialité, mais les moniteurs ne sentent pas qu'ils sont sur un pied d'égalité avec les enseignants. Ce qui est vrai pour plusieurs raisons: différences de statut, traitement, responsabilités, ancienneté... Dans le cas de la monitrice qui détient un diplôme en pédagogie et à qui on a proposé un poste d'enseignante pour l'année suivante, il semblerait que ses relations avec les ensei - gnants soient plus égalitaires; elle assume d'ailleurs une tâche qui s'apparente à celle des enseignants. Dans l'ensemble, les relations enseignants-moniteurs semblent bonnes quoi - que restreintes aux activités professionnelles pour la plupart.

Les élèves, pour leur part, entretiennent avec les monitrices et les moniteurs des relations passablement différentes d'avec les enseignants. On dit qu'elles sont plus amicales et plus chaleureuses, sans toutefois être égalitaires. A titre d'indice, signalons que les élèves appellent les moniteurs par leur prénom, ce qui n'est pas permis avec les ensei - gnants. Il semblerait que la relation d'aide dans laquelle se situent les moniteurs, par rap - port aux élèves, favorise l'établissement d'un climat de confiance propice, sinon néces - saire, à l'expression spontanée dans une langue seconde. Comme un coordonnateur l'a observé, les moniteurs sont "plus relaxes" avec les élèves que ne le sont les enseignants. Les élèves, de leur côté, apprécient l'atmosphère de confiance et de camaraderie qu'apportent les moniteurs dans la classe de français. Le commentaire suivant d'une élève de onzième année en est un vibrant témoignage:

> "The monitor is more like a student than a teacher. She acts like a student, she talks like a student and she talks to you like a person. She also helps with work. Teachers don't talk to you as if you are a normal person."

En ce qui concerne l'encadrement des moniteurs et la structuration de leur travail, les coordonnateurs se sentent peu impliqués dans ce qu'ils considèrent relever des enseignants. D'aucuns ignorent même l'utilisation que les enseignants font des moniteurs. Il appartient donc aux enseignants d'encadrer les moniteurs et de déterminer les objets de leur travail. Les coordonnateurs reconnaissent que cela impose un surcroît de travail aux enseignants. Pour leur part, les enseignants veulent bien tirer le maximum du travail des moniteurs mais ils ne savent pas toujours de quelle façon les encadrer. Ils sont souvent tiraillés entre les objectifs du programme d'études qu'ils enseignent, les objectifs du pro - gramme des moniteurs, les contraintes organisationnelles et les talents spécifiques du moni - teur sous leur responsabilité. Les enseignants sont en outre pris dans des horaires de tra -

vail qui leur laissent peu de temps à consacrer à l'organisation du travail du moniteur. Voilà plusieurs raisons qui expliquent peut-être pourquoi les moniteurs ne se sentent pas suffisamment encadrés et ils aimeraient que leur tâche soit plus clairement définie. Les moniteurs apprécieraient également qu'il y ait une session d'information et d'initiation en début de mandat, cela leur permettrait de s'intégrer plus rapidement dans leur nouveau milieu de travail. Il y a donc place à amélioration concernant l'encadrement des moniteurs et il appartient à la commission scolaire de trouver les solutions à ce problème qui diminue l'efficacité du travail des moniteurs et a un impact sur la satisfaction de ces derniers et de ceux qui bénéficient de leurs services.

Un dernier paramètre considéré dans l'étude de la dynamique de l'organisation du programme a trait à la satisfaction des différents acteurs. Tout d'abord, pour les coordonnateurs qui oeuvrent au niveau de la commission scolaire, le programme est comme un "cadeau tombé du ciel". Tous se disent très satisfaits. Ils reconnaissent toutefois qu'étant donné qu'il n'y a qu'un seul moniteur dans un commission scolaire, le programme a peu d'effet sur l'ensemble de la clientèle qu'elle dessert. Les coordonnateurs qui ont une plus longue expérience du programme ont remarqué que la qualité des moniteurs s'est améliorée ces dernières années: les moniteurs sont plus scolarisés et ils ont plus d'expérience de travail auprès des jeunes. Une coordonnatrice a cependant exprimé plus clairement que d'autres l'importance relative qu'elle accorde au programme: l'enthousiasme à l'égard du programme et la satisfaction qu'on en titre sont conditionnels à un "coût" relatif peu élevé, on ne semble pas prêt à investir beaucoup d'énergie pour le maintien du programme. Par exemple, cette coordonnatrice avoue qu'elle "préférerait laisser tomber le moniteur plutôt que d'avoir des ennuis avec le syndicat" (sic).

Les enseignants se disent dans l'ensemble également très satisfaits du programme. Ils le jugent utile mais non essentiel et ils estiment que les vrais bénéficiaires sont les élèves. Pour eux, superviser les activités d'un moniteur représente une surcharge de travail à laquelle ils consentent parce qu'ils se rendent compte que les élèves en profitent. De fait, c'est chez ces derniers que l'on rencontre le plus haut degré de satisfaction face au travail des moniteurs. A peu d'exceptions près, les élèves aiment travailler avec le moniteur. Ils disent recevoir plus d'attention individuelle, ce qu'ils apprécient grandement, et ils mettent en pratique leurs connaissances du français (voir témoignage suivant d'un élève).

> "The presence of the monitor is like the difference between learning from books and learning from experience."

De plus, les adolescents, c'est-à-dire surtout les élèves du deuxième cycle du secondaire, développent avec certains moniteurs des liens d'amitié et d'identité qui sont susceptibles d'avoir un impact sur leur motivation à apprendre le français et sur leurs attitudes à l'égard de la culture canadienne-française ou québécoise. Évidemment, le degré de satisfaction des élèves varie selon les moniteurs, et les élèves qui ont eu à travailler avec divers moniteurs reconnaissent leur préférence pour l'un ou l'autre.

Chez les moniteurs, aucun n'a exprimé le regret d'avoir fait l'expérience du monitorat mais aucun ne voudrait renouveler cette expérience, surtout en raison du revenu peu élevé qu'ils touchent. Les moniteurs se considèrent nettement sous payés pour le travail qu'ils font. L'expression "cheap labor", référant à leur condition, est apparue fréquemment dans leurs commentaires. C'est là le principal grief qu'ils font au programme. Les enseignants sont en partie d'accord avec eux à ce sujet mais ils ne partagent pas tous le sentiment détaché d'une des coordonnatrices:

> "I agree it's not a big salary, but it's a neat opportunity - They're met at the plane, they're looked after. I think it's tough for them, but they've chosen to do that."

D'autre part, chaque moniteur semble avoir tiré parti de l'expérience acquise soit sur le plan de l'anglais appris, d'une expérience de travail qui ouvre les portes à un emploi, de la prise de conscience d'un secteur d'emploi dans lequel on se découvre peu d'intérêt, ou même de la prise de contact avec la réalité du monde du travail. L'insatisfaction des moniteurs concerne également certaines de leurs conditions de travail, notamment: le manque de définition claire de leur tâche et l'absence quasi totale de matériel culturel. On constate donc que la satisfaction des moniteurs à l'égard de leur participation au programme des M.T.P. est mitigée surtout à cause des conditions matérielles qui leur sont imposées.

5.2.2 L'Ontario

En Ontario, la dynamique qui s'instaure entre les divers participants diffère de celle que l'on retrouve en Colombie-Britannique sur plusieurs points. Nous avons vu qu'ici, les moniteurs font vraiment le travail qui est prescrit par le programme et n'accomplissent aucune des tâches qui reviennent d'ordinaire aux enseignants. Ils semblent bénéficier de beaucoup de latitude dans l'organisation de leur programme en même temps que d'un encadrement suffisant. Toutefois ce climat de travail favorable n'est pas toujours le

résultat d'une coordination efficace au niveau de l'école ou de la commission scolaire. Par - fois il est le fait d'une enseignante ou d'un enseignant particulièrement intéressé par le fran - çais; parfois, il tient en particulier à l'initiative, à la personnalité et à la débrouillardise du moniteur ou de la monitrice.

Dans l'ensemble, moniteurs et monitrices sont satisfaits du stage de forma - tion qu'ils ont suivi. Cependant, cette satisfaction est plus liée au plaisir qu'ils semblent en avoir retiré qu'à son utilité réelle. Deux d'entre eux disent que s'ils n'avaient pas eu de formation antérieure, - dans un cas le moniteur a déjà travaillé dans le programme M.L.S. et dans l'autre il a terminé un bac en enseignement - le stage ne l'aurait pas éclairé beau - coup. L'une des monitrices a d'ailleurs actuellement comme projet de préparer une sorte de guide des moniteurs à partir de son expérience. Les quatre candidats interrogés sont d'ac - cord pour déplorer les lacunes du stage sur le plan pratique même s'ils en ont par ailleurs apprécié le climat.

L'accueil reçu à leur arrivée varie selon les endroits. Dans un cas, la moni - trice rapporte que la coordonnatrice, après l'avoir accueillie à l'aéroport, "l'a plantée sur le seuil de son appartement avec ses bagages". Elle assure que cet accueil glacial lui a donné une très mauvaise impression. Cependant, une enseignante de l'école a par la suite favorisé son intégration. En général, les monitrices et moniteurs paraissent bien s'adapter, même si, par ailleurs, ils déplorent un peu la froideur du milieu. Selon eux cette froideur est liée à la culture anglophone beaucoup plus qu'à une animosité quelconque envers les Québécois.

Nous avons vu dans l'étude des M.L.S. que le modèle de fonctionnement le plus réussi était celui où moniteurs et monitrices jouissaient d'un bon encadrement en même temps que de beaucoup de latitude pour planifier leurs activités; où ils ne faisaient aucune des tâches d'enseignement proprement dites mais se consacraient à la pratique langagière et que, lorsque des activités culturelles pouvaient s'intégrer dans l'horaire, les relations entre élèves et moniteurs se trouvaient grandement facilitées. Ici encore, le modèle se confirme même si les activités culturelles ne sont pas vraiment prévues à l'horaire, tous les moniteurs et monitrices rencontrés ici se sont efforcés de faire partager leur culture par des activités folkloriques et culturelles (étude des différentes régions, chansons, cuisine, etc.) qu'ils ont eux-mêmes planifiées. La totalité des participants se déclarent très satisfaits du programme. L'enthousiasme le plus grand provient certainement des enseignants qui voient dans les moniteurs une ressource inestimable pour permettre aux élèves et même à plusieurs ensei - gnants de pratiquer le français. Sur le plan culturel, plusieurs d'entre eux estiment que la

présence des moniteurs favorise une ouverture d'esprit de la population plutôt conservatrice face au fait français. Ceci, à condition bien sûr que la sélection des candidats continue d'être bien faite et qu'on leur envoie des monitrices et moniteurs d'aussi bonne qualité que ceux qu'ils ont accueillis à ce jour. Selon la plupart des enseignants, la réussite du programme repose en effet en majeure partie sur la personnalité des candidats qu'on leur envoie.

De leur côté, les moniteurs et monitrices sont en général assez satisfaits de leur expérience même s'ils jugent les conditions de travail et leurs conditions de vie souvent difficiles. Comme en Colombie-Britannique, ils se trouvent sous payés et se considèrent comme du "cheap labor". Leur budget restreint ne leur permet pas beaucoup de loisirs ce qui rend leur adaptation difficile dans un milieu éloigné qui offre d'ailleurs peu de possibilités culturelles. Heureusement, les monitrices et moniteurs interviewés semblent débrouillards et d'adaptation facile. Malgré tout, ils trouvent parfois leur séjour difficile et aucun ne serait intéressé à le prolonger au-delà de la période prévue par le programme. Heureusement, dans trois des quatre écoles visitées il s'est trouvé une coordonnatrice ou une enseignante particulièrement accueillante qui a facilité l'intégration des nouveaux arrivants. Dans le dernier cas, la monitrice trouve la situation moins aisée: dans ce milieu d'une part, les gens mariés et les célibataires se côtoient peu et, d'autre part, la majorité des enseignantes et enseignants des écoles qu'elle fréquente sont mariés. Ses possibilités d'intégration au milieu sont ainsi fortement réduites.

Les moniteurs ne sont pas les seuls à trouver que la rémunération est vraiment insuffisante pour le travail demandé. La plupart des enseignants et coordonnateurs partagent ce point de vue. Le témoignage de cette coordonnatrice illustre bien la situation:

> "I think that it might be rather unfair for us to ask these people to work for a 2-3rd year at the salary that they get. Can't live on it. Next year they're going to receive $800/month. You're looking at a person who is a trained university graduate in all cases and I find it rather embarrassing."

Selon la majorité des témoignages, cette rémunération largement insuffisante est le facteur d'insatisfaction principal des moniteurs et monitrices qui jugent par ailleurs l'expérience enrichissante.

5.3 Rendre compte de l'utilité du programme

5.3.1 Atteinte des objectifs du programme

5.3.1.1 Par rapport à l'amélioration des apprentissages en français oral chez les élèves

Comme on l'a déjà rappelé dans l'analyse du programme des M.L.S., il est à peu près impossible de mesurer avec confiance l'effet de la présence de moniteurs sur l'amélioration du français oral des élèves. C'est donc avec beaucoup de prudence qu'il faut interpréter ce que disent les divers intervenants sur cette question. Nous devons nous fier à la perception de ceux qui sont en contact fréquent avec les élèves pour y répondre.

Bien que certains soient sceptiques quant à l'importance de l'impact des moniteurs sur le français des élèves, tous les répondants s'accordent pour y attribuer un certain effet positif au plan linguistique. On croit que la présence des moniteurs expose les élèves à une plus grande variété de langue et a ainsi un effet positif sur leur compréhension de l'oral. En outre, les enseignants surtout estiment que les moniteurs ont un effet bénéfique en correction phonétique, permettant aux élèves d'acquérir une meilleure prononciation. En s'appuyant sur deux constatations que l'analyse de la tâche des moniteurs a fait ressortir, à savoir: premièrement, on confie surtout aux moniteurs des tâches reliées à l'enseignement de la langue plutôt que de la culture et, deuxièmement, les moniteurs parlent exclusivement en français aux élèves, on peut escompter que les élèves qui profitent des services de moniteurs entendent plus de français et bénéficient de ressources additionnelles et plus variées, telles que les activités para-scolaires organisées par les moniteurs. Ils serait donc surprenant qu'à moyen terme cela n'ait pas d'impact positif sur l'apprentissage de la langue. Un autre facteur susceptible d'améliorer à plus ou moins long terme le français des élèves peut être relié à l'accroissement des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage du français attribuable au travail avec les moniteurs. Plusieurs élèves ont exprimé la satisfaction et le plaisir qu'ils éprouvaient à travailler et à réaliser diverses activités avec les moniteurs. En Ontario, on semble en général beaucoup plus enthousiaste face aux effets bénéfiques du programme sur la maîtrise de la langue chez les élèves qu'en Colombie-Britannique.

5.3.2.1 Par rapport à l'amélioration des apprentissages en langue seconde chez les moniteurs

En Colombie-Britannique, les avis sont partagés concernant l'efficacité du programme quant à l'amélioration de l'anglais chez les moniteurs. Sur les quatre moniteurs interviewés, deux se disent plutôt satisfaits de leur progrès tandis que les deux autres trouvent qu'il est difficile d'améliorer leur anglais dans les circonstances dans lesquelles ils sont placés. Les raisons exprimées par une des monitrices dans l'extrait ci-dessous rejoignent celles avancées par d'autres intervenants (moniteurs et coordonnateurs) sur le sujet:

> "Dans le fond, c'est presque impossible d'apprendre l'anglais ici parce que tu enseignes en français toute la journée; il y a des professeurs de français et je dîne avec eux. C'est très difficile de rentrer dans le milieu anglophone. J'avais seulement la soirée pour apprendre mon anglais dans la famille où je vivais. Le soir, j'étais tellement crevée que je voulais plus rien savoir de l'anglais. J'allais m'isoler dans ma chambre. J'ai pas vraiment plus appris l'anglais... Si je me suis améliorée, c'est simplement au niveau de la conversation... J'ai pas vraiment eu le temps de lire en anglais. Si j'avais le temps de faire des lectures, c'était en français pour les préparations de cours."

De fait, il faut reconnaître que les moniteurs que nous avons rencontrés sont placés dans un contexte où l'anglais est pratiquement absent de leur milieu de travail. Les occasions d'apprendre l'anglais dans ce milieu sont plutôt rares. De plus, ils consacrent au moins vingt-cinq heures par semaine à leur tâche de moniteur. Il est également naturel qu'ils nouent des liens avec les enseignants francophones avec lesquels ils travaillent. Tout compte fait, le temps qu'il leur reste pour apprendre ou améliorer leur anglais semble être réduit aux heures de loisir qu'ils consentent à y consacrer. Cela explique pourquoi certains moniteurs, probablement ceux qui se débrouillaient déjà assez bien au départ, trouvent que leur expérience ne leur a pas permis d'améliorer leur maîtrise de l'anglais autant qu'ils l'avaient espéré. Si l'on compare la situation des moniteurs à temps plein à celle des moniteurs à temps partiel que nous avons interviewés dans la même province, ces derniers connaissent des conditions beaucoup plus favorables à l'amélioration de leur langue seconde. On en conclut que le programme des M.T.P. de Colombie-Britannique est moins efficace que celui des M.L.S. par rapport à l'atteinte de cet objectif. Mais ceci semble particulièrement lié au fait que ces moniteurs oeuvrent dans des classes d'immersion, car la situation est très différente en Ontario où tous les moniteurs interrogés affirment avoir grandement amélioré et leur connaissance et leur pratique de l'anglais.

5.3.1.3 Par rapport aux échanges culturels entre les principaux participants: moniteurs et élèves

En Colombie-Britannique, les coordonnateurs et les enseignants font peu de place à ces échanges dans leurs objectifs d'enseignement du français. Ils ne s'attendent donc pas à ce que le programme M.T.P. ait un impact important au plan culturel. Les coordonnateurs croient cependant, pour la plupart, que les moniteurs ont un certain effet positif sur les attitudes des élèves envers la culture canadienne française ou québécoise.

Mais, étant donné qu'ils ont très peu de contacts avec les moniteurs et les élèves, leurs perceptions de l'effet du programme auprès de ces derniers ne s'appuient pas sur des observations très suivies. Pour leur part, les enseignants sont moins convaincus de l'impact culturel du programme. Ils ne nient pas que les moniteurs apportent, par leur présence dans l'école, un témoignage culturel que les élèves sont en mesure d'apprécier mais ils ne cherchent pas beaucoup à ce que les moniteurs organisent des activités visant la promotion de leur culture. On ne peut donc s'attendre à une grande efficacité du programme à cet égard. Chez les élèves, un groupe parmi les plus âgés et qui avait développé des liens étroits avec la monitrice a révélé que les échanges avec celle-ci lui avaient permis de mieux comprendre et apprécier la culture québécoise; ce témoignage d'élèves demeure toutefois isolé.

En Ontario, la situation est un peu différente. Bien sûr il y a officiellement peu de place accordée aux activités culturelles mais coordonnateurs et enseignants comptent beaucoup sur la présence des moniteurs pour développer des attitudes favorables face à la langue et à la culture française. Ils affirment que jusqu'à maintenant leurs espoirs n'ont pas été déçus et que dans leur milieu peu ouvert au français, les moniteurs ont agi comme élément positif en ce sens.

5.3.2 Satisfaction des utilisateurs face aux objectifs du programme des M.T.P.

Tel qu'on l'a mentionné dans une section antérieure, les responsables du programme dans les commissions scolaires de Colombie-Britannique sont peu exigeants envers le programme puisque les services des moniteurs leur sont offerts gratuitement; ils semblent peu enclins à le critiquer ouvertement et se disent en général très satisfaits. Dans leurs commentaires, rien ne permet de penser qu'ils ne sont pas satisfaits; au contraire, ils aimeraient bien disposer d'un plus grand nombre de moniteurs. On constate cependant, d'après l'utilisation que l'on fait de telles ressources, que les priorités du milieu ne correspondent pas toujours aux objectifs du programme. Comme on vient de le voir, les objectifs culturels ne sont pas pris en considération au même degré que les objectifs linguistiques. Bien que l'on ne se dise pas insatisfait du programme, on ne partage pas entièrement les mêmes objectifs, du moins on ne leur accorde pas la même priorité.

Nous avons déjà mentionné qu'en Ontario la satisfaction perçue des divers participants semble très grande. Cela est probablement lié à la dynamique du programme M.T.P. dans cette province. Ici en effet la tâche confiée aux moniteurs est conforme aux prescriptions du programme et la dynamique qui s'établit entre les participants se rapproche du modèle que nous avons déjà dégagé comme étant le plus apte à engendrer une satisfaction maximale.

5.3.3 Effets souhaitables non prévus

Un certain nombre d'effets positifs non prévus dans les objectifs du programme ont déjà été rapportés tant en Colombie-Britannique qu'en Ontario. Les moniteurs croient que leur contribution à l'enseignement du français bénéficie non seulement aux élèves mais aussi aux enseignants qui peuvent ainsi pratiquer leur français. En Ontario une coordonnatrice et plusieurs enseignants partagent ce point de vue.

En Colombie-Britannique, un enseignant souligne comme effet positif que la présence du moniteur le libère d'une partie de sa tâche. Pour notre part, nous ne pouvons considérer cet élément comme très favorable étant donné que, dans cette province, les

moniteurs à temps plein exécutent souvent les travaux d'enseignants et d'aide-enseignants en laissant de côté les prescriptions du programme et ce, pour un salaire très peu élevé.

Du côté des moniteurs, l'expérience a confirmé un choix de carrière dans un cas et remis en question ce choix dans un autre cas. Par ailleurs, comme on l'avait constaté dans le programme des M.L.S., l'expérience de vivre dans une autre culture a permis à cer - tains moniteurs de prendre du recul vis-à-vis leur propre culture et a raffermi leur attache - ment à cette culture.

5.4 Améliorations à apporter au programme

5.4.1 Admissibilité et sélection

Comme dans le cas du programme des M.L.S., tous les intervenants rencontrés dans le cadre du programme des M.T.P. souhaitent que ce programme demeure accessible aux candidats de quel que discipline que ce soit et ce, tant en Ontario qu'en Colombie-Britannique. Coordonnateurs et enseignants apprécient grandement la diversité des expériences que les moniteurs apportent dans la salle de classe et ils trouvent que leurs rapports avec ces jeunes sont peut-être plus faciles que si ces derneirs avaient une formation d'enseignants. Le commentaire suivant d'une coordonnatrice de Colombie-Britannique reflète l'avis de ses collègues:

> "If you let future teachers come in, then you maybe close off some potentially exciting people. It's though for future teachers, you've got to take instructions from somebody all the time. You don't make very much money."

Cependant, bien qu'ils préconisent que le programme continue d'être ouvert aux candidats de formations diverses, quelques moniteurs et enseignants croient qu'il de - vrait accorder une priorité aux futurs enseignants car l'expérience qu'ils pourraient acquérir comme moniteurs pourrait leur être précieuse et augmenterait leurs chances de trouver un emploi dans l'enseignement.

Une autre amélioration proposée concerne l'augmentation des effectifs. En général, on aimerait bien avoir plus de moniteurs dans chacune des commissions scolaires, un seul est loin d'être suffisant. Dans l'éventualité de l'accroissement du nombre de moni -

teurs, il serait souhaitable, de l'avis de certains enseignants, que ceux-ci participent à la sélection. Les enseignants et coordonnateurs ontariens affirment cependant que jusqu'à ce jour, la sélection a été très réussie.

5.4.2 Accueil

Bien que l'accueil fait aux moniteurs semble plutôt inégal d'une commission scolaire à l'autre et ce dans les deux provinces, (dans certains cas, les moniteurs sont attendus à l'aérogare, dans d'autres, on les aide à se trouver de l'hébergement), ceux qui sont choisis sont dans l'ensemble assez débrouillards et peu exigeants quant aux modalités d'accueil. Quelques-uns soulignent néanmoins qu'un accueil plus chaleureux serait souhaitable. Certains auraient apprécié être mieux informés avant leur arrivée des délais de remboursement de leurs frais de transport et des conditions de versement de leurs allocations salariales. Quelques-uns se sont retrouvés dans une situation pécuniaire difficile au cours de leur premier mois de séjour.

Une autre amélioration souhaitée cette fois par un coordonnateur de Colombie-Britannique a trait à la date d'arrivée des moniteurs dans leur lieu d'affectation. Il propose qu'ils arrivent une semaine avant le début de cours afin qu'ils puissent se familiariser avec l'école, le personnel et les attentes que l'on a envers eux.

5.4.3 Formation et information

Les moniteurs ont apprécié le stage de formation où tous les M.T.P. choisis ont été réunis. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, la satisfaction exprimée est beaucoup plus liée à la beauté du site et à l'agrément du séjour qu'à la qualité de la formation acquise. La plupart des participants auraient apprécié une formation plus pratique qui les initie mieux à leur tâche future. Ils auraient trouvé utile qu'on leur donne plus d'information sur le milieu socio-démographique où ils sont affectés, les conditions de travail dans ce milieu, les attentes que l'on a envers eux. Ils auraient apprécié ainsi plus d'échanges avec d'anciens moniteurs. Quelques moniteurs croient également que les enseignants avec lesquels ils travaillent devraient être mieux informés du rôle du moniteur et de la tâche

prévue à leur intention[1] par les responsables du programme. Quelques enseignants de Colombie-Britannique ont exprimé des avis du même ordre concernant le manque d'information des moniteurs relative à leurs conditions de travail.

Dans le but d'apporter une solution (partielle) au manque de formation et d'information des moniteurs, deux monitrices ont suggéré que l'on demande aux moniteurs de tenir un livre de bord à l'intention de leurs successeurs.

L'une d'entre elles s'est d'ailleurs déjà mise à la rédaction de ce journal.

5.4.4 Rôle et tâche

L'analyse de la tâche des moniteurs à temps plein a mis en évidence la grande variété des tâches confiées aux moniteurs. En Colombie-Britannique, celles-ci ressemblent souvent aux tâches dévolues aux enseignants et au personnel de soutien (aide-enseignants) et leur sont même parfois identiques à certains regards. Cette ambiguité risque à moyen terme d'entraîner des conflits entre ces corps d'emploi, d'où l'intérêt qu'il y aurait à mieux contrôler le rôle et la tâche des moniteurs, de façon à éviter ces éventuelles difficultés et à optimiser le rendement des moniteurs dans des fonctions qu'ils sont peut-être plus aptes à remplir. Ainsi, chez tous les moniteurs à temps plein rencontrés en Colombie-Britannique, il apparaîtrait souhaitable de mettre davantage l'accent sur la fonction d'animation plutôt que d'enseignement et ce, d'autant plus que dans tous les cas observés jusqu'à maintenant, il est clair que l'efficacité du programme et le niveau de satisfaction perçu est à son maximum lorsque les moniteurs font office d'animateurs langagiers plutôt que d'enseignants de seconde zone.

Une autre amélioration à apporter au programme à ce chapitre a trait à l'affectation des moniteurs dans des écoles différentes en cours d'année. Une recommandation en ce sens a été exprimée autant par des moniteurs qui ont dû changer d'écoles et de lieu d'hébergement en cours d'année que par des enseignants qui reconnaissent la difficulté qu'entraîne pour les moniteurs un tel bouleversement: adaptation à une nouvelle direction

---

1 Ces suggestions ont été faites uniquement par les moniteurs de Colombie-Britannique. En Ontario dans les endroits visités, les enseignants s'en tenaient aux prescriptions du programme.

d'école, à des enseignants et à des élèves différents, parfois un changement de lieu d'habitation, ou augmentation du temps de déplacement. Les moniteurs estiment qu'on ne devrait pas leur imposer autant de contraintes, considérant le niveau de rémunération qu'ils reçoivent.

Il est également évident que le nombre d'heures qu'on impose aux moniteurs est souvent trop élevé. Bien sûr, les moniteurs ne dépassent pas vingt-cinq heures de présence en classe, mais souvent on ne prend pas en compte le temps de préparation que cette présence exige: ce qui signifie que la majorité d'entre eux fournissent en réalité de trente à trente-cinq heures de travail par semaine.

5.4.5 Matériel didactique

Malgré le peu de demandes faites auprès de moniteurs en vue de promouvoir les aspects culturels indissociables au développement du bilinguisme et du biculturalisme chez les élèves, les moniteurs de Colombie-Britannique aimeraient disposer de matériel d'animation culturelle de qualité qui aille au-delà des stéréotypes trop souvent folkloriques servis aux élèves. Cette plainte à l'égard du manque de matériel culturel est la même que celle formulée par les moniteurs à temps partiel de cette province. En Ontario, les participants n'ont pas fait de demande en ce sens bien qu'ils possèdent peu de matériel. Par ailleurs, dans cette dernière province, le matériel pour l'enseignement des langues dont ils disposent a semblé plus abondant que dans la majorité des cas.

5.4.6 Rémunération

Presque tous les intervenants ont proposé que les moniteurs à temps plein soient mieux rémunérés. Chez les moniteurs, le sentiment d'être utilisés comme "cheap labor" est commun. Pour mieux comprendre ce sentiment, il est utile de prendre en considération plusieurs facteurs tels que: la formation des moniteurs (certains ont déjà un diplôme d'enseignement), les tâches qu'on leur assigne, le nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à leur travail et la rémunération supérieure des travailleurs qu'ils côtoient (enseignants et aide-enseignants). Les récriminations face à l'insuffisance de la rémunération sont générales et constituent le principal grief face au programme M.T.P.

5.4.7 Durée du mandat

Aucun des moniteurs n'a proposé que le mandat des M.T.P. puisse s'étendre au-delà d'une année. Tous ont trouvé l'expérience du monitorat enrichissante mais aucun n'a cru bon de poursuivre une autre année, surtout à cause des conditions de travail et de la rémunération. Du côté des bénéficiaires de leurs services, il en va autrement. Même si l'on convient qu'en général un mandat d'un an soit suffisant, certains souhaite - raient que, lorsque l'on a "décroché" un candidat exceptionnel, son mandat puisse être renouvelé.

5.5 Montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces program - mes par l'intégration de nouveaux volets

Cette question s'avérait pertinente dans le cas du programme des M.L.S. puisqu'elle permettait aux intervenants d'émettre leur opinion sur l'opportunité d'avoir des moniteurs à temps plein. Pour les personnes rencontrées dans le cadre du programme des M.T.P., la question de l'expansion n'est pas pertinente et la possibilité d'avoir des M.L.S. ne l'est pas non plus puisque les commissions scolaires où sont affectés les moniteurs à temps plein sont trop éloignées des universités.

5.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes

Comme ce fut le cas pour tous les programmes jusqu'à maintenant, les avis relatifs à l'application dans d'autres disciplines du mode d'intervention semblable à celui des M.T.P. n'ont pas été nombreux ni bien articulés. Rappelons qu'en Colombie-Britannique, dans plusieurs écoles où l'on retrouve des moniteurs de langue, on a déjà re - cours aux services d'aide-enseignants et on a parfois tendance à considérer les moniteurs comme des aide-enseignants. Dans ces conditions, les intervenants ne verraient donc pas d'objection à ce que l'on retrouve une formule semblable à celle des moniteurs dans d'autres disciplines; comme aide-enseignant cela existe déjà, et comme un coordonanteur l'a fait remarquer, cela pourrait s'avérer utile:

> "Ça serait idéal - Dans n'importe quelle discipline, ce pourrait être très, très utile - oui - Les possibilités sont énormes. Surtout mainte - nant où les classes sont si grandes..."

Il faut cependant faire une mise en garde contre le risque que représente cette formule de faire éclater des conflits entre divers personnels de l'enseignement au niveau de la tâche et de la rémunération.

CHAPITRE 6

LES ASSISTANTS BRITANNIQUES

Nous avons vu qu'au Québec, le programme de moniteurs à plein temps n'existe pas. Par ailleurs, la province reçoit chaque année des assistants britanniques qui jouent, dans les centres éloignés, le même rôle que les moniteurs à plein temps remplissent dans les autres provinces. Leurs conditions de travail sont toutefois quelque peu différentes: ils doivent travailler en principe douze heures/semaine (au lieu de 25 heures pour les moniteurs à temps plein) pour un montant de 6 800 $ par année (8 000 $ pour les moniteurs à temps plein). De plus, les frais de transport international sont à la charge des canadiens participants. Dans le cas des moniteurs à temps plein, le programme défraie deux voyages aller-retour entre leur lieu de résidence permanente et le lieu de leur travail.

Les assistants britanniques travaillent au niveau secondaire uniquement. Parfois deux d'entre eux oeuvrent dans la même commission scolaire, parfois ils se retrouvent seuls dans des centres assez éloignés. En 1984-85, le Québec profite de la présence de dix assistants. Parmi eux, quatre travaillent près d'un centre de moyenne importance, cinq sont dans des petites villes éloignées et la dernière agit comme coordonnatrice au Ministère de l'éducation. Nous retrouvons donc neuf assistants dispersés dans cinq commissions scolaires et huit écoles différentes. Ces précisions qui peuvent sembler superflues se révéleront importantes au niveau de l'analyse de l'accueil et de l'intégration des moniteurs au milieu.

Étant donné que le Québec ne dispose que de neuf assistants britanniques oeuvrant dans les écoles, au lieu de procéder par échantillon comme pour le reste des moniteurs, nous avons choisi de les inclure tous dans notre étude, ce qui nous donne la population suivante:

TABLEAU 6.1

	Coordon-nateurs	Ensei-gnants	Groupes d'élèves	Assistants	Total Entrevues
Intentionnel	5	9	9	9	32
Réel	5	8	8	9	30

La différence entre le nombre d'entrevues prévues et les entrevues réelles s'explique, comme nous le mentionnons dans le rapport de terrain, par le fait qu'une ensei - gnante étant en congé de maladie, il nous a été impossible de la rencontrer et de contacter un groupe de ses élèves.

Nature du monitorat

Le rôle de l'assistant britannique peut être assimilé à celui des moniteurs à temps partiel et à temps plein sur le plan de la nature de la tâche. Comme ces derniers, l'as - sistant appuie l'enseignant dans sa tâche, il ne le remplace pas:

> "Le moniteur ne doit pas remplir aucune tâche spécifique à l'ensei - gnant comme la supervision d'une classe, la surveillance à l'exté - rieur, la préparation de cours ou de bulletins."[1]

A l'instar de ses confrères canadiens, l'assistant britannique doit exercer ses fonctions "en se concentrant sur les aspects culturels, la compréhension auditive et l'expression orale de la langue seconde"[2]. Le dépliant préparé par le Ministère de l'éducation incite de plus les enseignants, qui profitent de la collaboration des assistants, à les encadrer, les guider et les appuyer tout en leur laissant la possibilité de certaines initiatives:

---

1 *L'assistant étranger dans la classe: sa tâche et celle de l'enseignant,* Direction générale des réseaux, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1980-81, p. 1.

2 Idem, p. 1.

> "L'enseignant doit guider le moniteur dans le choix de certaines activités que celui-ci peut initier. Tout en laissant au moniteur la possibilité de développer des idées nouvelles, l'enseignant doit le conseiller et l'aider dans le choix de ces activités."[3]

Le ministère stipule également que les assistants britanniques doivent consacrer douze heures par semaine à leur tâche.

En principe, les écoles et coordonnateurs qui reçoivent les assistants britanniques disposent d'un dépliant du ministère qui leur donne les indications générales sur la façon d'utiliser au mieux ces assistants. Cependant, il semble bien que plusieurs enseignants et coordonnateurs n'ont pas reçu ces informations, ou n'en ont pas pris connaissance, car certains d'entre eux paraissent dans l'ignorance la plus totale des quelques directives de base concernant la tâche et le nombre d'heures qu'on doit demander aux assistants. Nous le verrons dans l'analyse de la tâche, mais avant d'entrer dans cette description, il nous paraît important de souligner certaines caractéristiques particulières des assistants britanniques par rapport à leurs confrères qui oeuvrent au Québec, caractéristiques qui ne sont pas sans importance en regard de la tâche qu'ils ont à accomplir auprès des élèves.

Caractéristiques spécifiques aux assistants britanniques

Outre le fait que les assistants britanniques ont une culture beaucoup plus éloignée de la culture québécoise que les anglophones des autres provinces canadiennes et par le fait même rencontrent des difficultés plus nombreuses d'adaptation à leur nouveau milieu, ils éprouvent au début de leur séjour certains problèmes également pour se faire comprendre des élèves, ces derniers étant peu familiers avec l'accent britannique. De plus, alors que pour les Canadiens, le poste de moniteur et le dépaysement qui s'ensuit est un choix que font les plus aventuriers, pour la presque totalité des britanniques, le séjour d'un an en pays francophone constitue un stage obligatoire pour l'obtention de leur licence de français que doivent subir même les plus timorés et casaniers d'entre eux. Enfin, alors que les moniteurs canadiens qui oeuvrent au Québec sont des étudiants à l'université qui résident dans des villes proches d'un centre universitaire et disposent du milieu étudiant pour faciliter leur intégration, les Britanniques sont la plupart du temps cantonnés dans de tous petits centres qui offrent peu de possibilités sur le plan socio-culturel. Ils doivent donc

---

3 Ibid, p. 2.

compter beaucoup plus sur les ressources et la bonne volonté de leurs confrères de travail pour participer à la vie de la communauté. Ces quelques précisions étant apportées, nous passerons immédiatement à l'étude du volet "assistants britanniques".

Pour les ordres universitaire, collégial et secondaire, nous avons procédé en analysant, la plupart du temps, chaque institution séparément pour les deux premiers points de notre mandat, à savoir: la tâche dévolue à chacun des moniteurs et la dynamique du pro - gramme dans chaque établissement. Pour les assistants britanniques qui sont dispersés dans huit écoles différentes, nous avons choisi de faire une description globale. La raison qui nous guide vers cette option est qu'il pourrait se révéler assez fastidieux et peu utile de reprendre l'analyse école par école. En effet, si nous récoltons ici plusieurs indications nouvelles, nous retrouvons par ailleurs de nombreux points communs avec le programme M.L.S. au secondaire et également au collégial et à l'universitaire. Nous tenterons donc de procéder globalement en faisant ressortir les similitudes et les particularités des assistants britanniques qui travaillent à plein temps[4] en regard de leurs confrères canadiens qui ne col - laborent qu'à temps partiel.

6.1 Fournir une analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des assistants

Nous avons vu qu'un des problèmes majeurs rencontrés au niveau secon - daire réside dans la difficulté d'agencer les horaires mobiles des écoles, sur six, sept et même parfois neuf jours, avec les horaires réguliers des moniteurs à temps partiel qui sont inscrits dans un programme d'études universitaires. Nous avons constaté que ces horaires mobiles avaient une incidence importante sur la tâche des moniteurs. En effet ces derniers ne rencontrent les mêmes groupes que lorsque la rotation des horaires ramène le cours d'anglais de telle ou telle classe à leur jour fixe, et par conséquent ils doivent souvent tra - vailler avec plusieurs enseignants. Certaines écoles ont réglé en partie ce problème en af - fectant une journée fixe à chacun des moniteurs et en assurant ainsi une présence quoti - dienne à leur local. Cependant, cette politique ne résout qu'en partie la difficulté car outre le fait que seules les commissions scolaires qui disposent d'au moins cinq moniteurs peuvent se permettre une telle pratique, cette façon de procéder ne change rien au fait que

---

4 Il ne faut pas oublier que dans les autres provinces, les moniteurs à plein temps fournissent 25 heures de travail/semaine, alors que la tâche des assistants britanniques ne comporte que 12 heures de présence par semaine.

les élèves ont ainsi affaire à plusieurs moniteurs et que les moniteurs se voient contraints de travailler avec plusieurs enseignants.

Il est important de rappeler ici cette situation car on aurait pu croire que la présence d'assistants britanniques réglerait la question dans les écoles qui en profitent. Or, il n'en est rien, sauf dans quelques écoles de régions éloignées où les assistants ont décidé de faire du zèle pour s'occuper et d'être disponibles 25 heures par semaine. Pour ceux qui s'en tiennent à peu près à leurs douze heures, le problème se pose encore car on leur assigne quand même des jours fixes pour leur permettre de prévoir d'autres activités et éviter de ne les faire venir à l'école que pour deux heures chaque jour, et ce tous les jours. De la sorte, la majorité des assistants britanniques travaillent avec plusieurs enseignants, parfois tout au long de l'année. Dans d'autres cas, ils sont attribués à un professeur différent de deux mois en deux mois. La plupart du temps, ils rencontrent un grand nombre de groupes d'élèves et peuvent difficilement assurer un suivi et même établir des relations plus familières et détendues.

Quant au contenu de la tâche même, on retrouve plusieurs modèles. Nous avons rencontré des cas où l'assistant travaille toujours en classe avec l'enseignant en circulant pour expliquer la matière aux élèves qui ont des difficultés, un cas où l'assistant consacre une bonne partie de son temps à distribuer et ramasser les copies, à préparer des stencils, faire des corrections à partir de barèmes élaborés par l'enseignant, etc. Nous avons également vu une situation où l'assistant britannique alloue plus de la moitié de son temps aux professeurs (10 heures sur 18)[5] pour les aider à pratiquer l'anglais. Il faut souligner que contrairement aux grands centres où les enseignants d'anglais sont parfois des anglophones ou à tout le moins ont un bon niveau de bilinguisme, dans les régions éloignées, on retrouve plusieurs cas où les professeurs maîtrisent assez mal la langue qu'ils enseignent. Parfois par simple manque de pratique, mais parfois aussi à cause de la clause d'ancienneté des enseignants qui entraîne le remplacement d'un spécialiste plus jeune par un enseignant d'une autre matière ayant plus d'ancienneté, mis en disponibilité.[6]

---

5 Il est assez surprenant de constater que dans plusieurs cas, on s'attend en effet à ce que les assistants fournissent entre 15 et 18 heures de travail par semaine.

6 Sur huit enseignants interrogés en région, nous avons rencontré deux cas de "bumping", ce qui représente un pourcentage assez impressionnant. Il serait intéressant de savoir si cette proportion élevée est due au hasard ou à une pratique courante.

Dans les cas où les spécialistes d'anglais possèdent mal la langue qu'ils doivent enseigner, on assiste à deux réactions opposées. Ou bien l'assistant sera considéré comme une ressource salvatrice et on essaiera alors d'inclure dans sa tâche un certain nombre d'heures de disponibilité aux enseignants, ou bien on le percevra comme un rival et on tentera de l'éviter le plus possible en lui assignant un local et en lui envoyant des groupes nombreux et hétérogènes avec lesquels il ne peut assurer aucun suivi. Nous avons, dans le cours de nos entrevues, rencontré ces deux situations.

Le programme des assistants britanniques n'existe que depuis 1980-81. Dans plusieurs écoles, c'est la première année que maîtres et élèves bénéficient de la présence de l'un d'entre eux. Même les institutions qui ont participé au programme dès son origine ne jouissent pas d'une longue tradition dans l'organisation du travail des assistants et, dans la majorité des cas, le programme est insuffisamment planifié, les moniteurs mal encadrés ou trop dirigés, selon le cas, dans des tâches pour lesquelles ils ne sont pas habilités.

On retrouve une assez grande disparité, d'une école à l'autre, dans le nombre d'heures de travail fournies par l'assistant. En principe, leur tâche ne devrait requérir que douze (12) heures par semaine de leur temps. En pratique, certains d'entre eux allouent jusqu'à 25 heures par semaine à leur travail. Ceci est parfois volontaire, mais nous avons rencontré quelques situations où on demandait de façon explicite à l'assistant de fournir entre quinze (15) et vingt (20) heures de travail par semaine.

Nous avons vu que dans certains cas, les assistants britanniques travaillent en classe avec l'enseignant. Dans d'autres écoles, ils disposent d'un local où ils recevront des petits groupes d'élèves avec lesquels ils feront jeux linguistiques et activités de conversation. Comme les moniteurs à temps partiel qui oeuvrent aussi au secondaire, la principale embûche à leur travail est liée au trop grand nombre d'élèves et d'enseignants qu'ils rencontrent. La multiplicité des groupes d'élèves qu'ils ont à diriger et la rareté des moments à leur consacrer qui en découle limitent le développement d'un climat plus familier et plus égalitaire que celui qui s'établit entre l'enseignant et les étudiants et qui favorise l'expression plus libre et spontanée des étudiants dans la langue seconde. D'autre part, comme les assistants ne sont pas attachés à un seul enseignant mais qu'ils transitent de l'un à l'autre, parfois d'un jour à l'autre, parfois de deux mois en deux mois, leur encadrement en souffre, personne ne se sentant particulièrement responsable de leur travail. Comme par

ailleurs, il existe rarement de planification au niveau des départements, les assistants se trouvent souvent ballottés de l'un à l'autre et doivent s'adapter subséquemment à un rigo - risme intégral ou à un laxisme total. Il existe assurément quelques endroits où le program - me semble mieux structuré et où enseignants et élèves profitent pleinement de la présence de l'assistant mais ces situations sont beaucoup plus rares que dans le programme M.L.S.

On a déjà constaté qu'au secondaire, la contribution des moniteurs sur le plan oral est beaucoup plus aléatoire qu'aux deux autres ordres d'enseignement. Les élèves du secondaire possèdent tellement peu de vocabulaire qu'il est quasi impossible d'orienter toute la période de présence des moniteurs vers des échanges verbaux. Ces derniers doivent déployer des trésors d'imagination et de créativité pour réussir à animer leurs groupes. A ce niveau, les enseignants semblent utiliser la langue maternelle des élèves beaucoup plus fréquemment que leur langue seconde et centrer la majorité de leurs efforts sur l'exécution d'exercices de traduction. Quant aux assistants britanniques, on constate que même s'ils ont tendance, comme les autres enseignants et moniteurs à temps partiel du secondaire, à utiliser parfois le français dans leurs rapports avec les élèves, ils essaient quand même de s'en tenir le plus souvent possible à l'usage de la langue seconde, ce que les élèves semblent d'ailleurs apprécier grandement. Au niveau secondaire, les assistants britanniques sont ceux qui emploient le plus souvent la langue seconde en classe dans le groupe formé par les enseignants et l'ensemble des moniteurs.

Dans presque toutes les écoles secondaires, moniteurs et enseignants se plaignaient de la rareté et de la désuétude du matériel. Les assistants britanniques n'échap - pent pas à cette règle. Il semble d'ailleurs que le programme d'anglais y soit en transition, c'est-à-dire que le nouveau programme d'anglais langue seconde qui doit remplacer le programme-cadre est en voie d'implantation. On comprendra donc que le matériel didac- tique qui doit accompagner ce programme n'est pas encore disponible en grande quantité ni en variété dans les écoles. Les enseignants, moniteurs et assistants doivent donc ou créer leur propre matériel, ou tenter d'adapter l'ancien, ce qui n'est pas sans causer de sérieux problèmes.

Dans les écoles secondaires de la région de Montréal et de Québec visitées, on avait constaté que la tâche des moniteurs était centrée à peu près exclusivement sur la langue et que le côté culturel demeurait relativement accessoire. Cette réalité était liée à trois raisons principales: premièrement à la difficulté de planifier des activités culturelles à l'in té -

rieur de l'horaire scolaire, en second lieu au manque d'intérêt des élèves face à la culture du moniteur, et enfin à la rareté du matériel culturel disponible.

Les écoles où travaillent les assistants britanniques n'échappent pas à cette règle. L'intérêt suscité par leur pays d'origine auprès des élèves est de courte durée et n'excède pas quelques aspects assez élémentaires: climat, musique, éloignement, etc. Passé ce stade, on se confine à l'apprentissage linguistique. Nous avons cependant rencontré un cas où la monitrice dirige en langue seconde des activités sportives et un autre où on a mis sur pied un salon anglais qui recrée le climat de l'Angleterre et dans lequel les élèves intéressés peuvent venir échanger avec les assistantes. Ce salon est une activité très appréciée même s'il n'attire qu'une clientèle restreinte constituée par les élèves les plus intéressés à la langue seconde. Plusieurs assistants ont essayé d'initier les élèves à leur pays d'origine en présentant des diapositives et en parlant de leurs coutumes. Les élèves font preuve d'un certain intérêt mais se limitent à des questions très factuelles. La majorité des assistants abandonnent donc rapidement cet aspect pour se concentrer sur l'apprentissage de la langue. L'intérêt des élèves pour la culture des assistants semble toutefois supérieur à celui manifesté face aux moniteurs canadiens. La différence est toutefois minime.[7]

Ceci résume les points les plus importants de la tâche accomplie par les assistants britanniques. On y rencontre sensiblement les mêmes problèmes que dans les écoles secondaires visitées par les moniteurs à temps partiel: difficultés d'horaires, manque de matériel, échanges culturels limités, difficulté pour les élèves de communiquer dans la langue seconde, trop de groupes à rencontrer, fréquence des rencontres trop faible, problèmes d'encadrement des moniteurs, etc. Il semble toutefois que même si certains assistants britanniques cèdent, comme leurs confrères canadiens du secondaire, à la tentation d'utiliser la langue maternelle des élèves trop souvent au dire de ces derniers, dans l'ensemble ils maintiennent un haut taux d'utilisation de la langue seconde, ce qui est très apprécié des élèves.

---

7 Voir à ce sujet l'analyse du niveau secondaire au Québec, pp. 154-159.

6.2 Étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et d'intervention du même type

6.2.1 Les raisons qui ont motivé les institutions à participer au programme

Dans les cinq commissions scolaires étudiées, on retrouve trois types de situation: dans un cas, le programme a vu le jour sous la tutelle du coordonnateur précédent et on ignore ses motivations. Dans deux commissions, on s'est vu offrir des assistants britanniques qu'on a accepté sans trop se poser de question. Dans les deux dernières, le coordonnateur et les enseignants actuels en ont fait eux-mêmes la demande. On constate que l'organisation du programme se ressent du type de motivation qui a présidé à sa mise en place. Dans la première commission scolaire, on subit le programme mais sans plus. Les enseignants qui, au dire des élèves et des assistants, maîtrisent mal la langue qu'ils enseignent, semblent considérer les assistants comme des rivaux et font peu d'efforts pour les encadrer. Le coordonnateur admet par ailleurs que même si les élèves aiment beaucoup les assistants, l'institution ne compte pas renouveler l'expérience l'an prochain. Dans les deux cas où l'incitation à participer au programme est venue de l'extérieur, on constate également certains flottements. Plusieurs enseignants sont ravis de l'expérience mais certains d'entre eux trouvent la charge lourde à porter. De plus, étant donné que la présence des assistants ne résulte pas d'un plan longuement mûri, les activités qu'on leur assigne varient au gré des enseignants. L'un d'entre eux les utilise en grande partie comme appariteur et correcteur, d'autres leur font exécuter des tâches d'enseignement mais avec des petits groupes; enfin, certains s'en servent dans l'esprit du programme pour animer des ateliers de conversation. C'est dans deux des commissions scolaires où le personnel enseignant et le responsable actuels sont les initiateurs de la demande que l'on constate le meilleur rendement. Dans un cas, la commission scolaire participe à la fois au programme de moniteurs à temps partiel et à celui des assistants britanniques depuis plusieurs années. Elle dispose en 1984-85 de deux représentants britanniques et si pour l'un, l'expérience n'est pas merveilleuse, cela tient beaucoup plus à la personnalité de l'assistante en cause qu'à l'organisation du programme. Dans l'autre commisison, on a fait la demande d'un assistant parce que la commission est située dans une région éloignée, presque entièrement francophone, que les enseignants sont des francophones qui sont conscients de leurs lacunes sur le plan de la langue orale et qu'ils comptent sur la présence des assistants pour améliorer leur anglais. Ceci est d'ailleurs également le cas de la commission scolaire précédente. Dans ces deux

commissions scolaires, on sent un désir général d'améliorer la dynamique du programme le plus possible car on ressent vivement le besoin d'une présence anglophone, à la fois pour les élèves et les enseignants.

6.2.2 La sélection des assistants

Il faut souligner au départ que les institutions concernées n'ont absolument rien à dire dans la sélection actuelle des assistants britanniques qui ne semble pas toujours des plus heureuses. Nous avons souligné au début de cette analyse que les assistants britanniques, contrairement à leurs confrères canadiens qui eux choisissent en toute liberté de faire un séjour chez nous, sont tenus de faire un stage dans un milieu francophone. Même les candidats qui n'apprécient pas particulièrement le dépaysement doivent se plier à cette obligation. Nous ne savons si c'est en partie cette situation qui entraîne, dans les institutions visitées, une porportion plus grande de Britanniques que de Canadiens qui éprouvent des difficultés d'adaptation. Il est évident que cette obligation qui leur est faite n'est sûrement pas le seul facteur en cause mais il serait souhaitable qu'une sélection plus pertinente soit effectuée. Une des assistantes qui connaît l'ensemble des assistants que le Québec accueille cette année, souligne:

> "Cette année, on n'a pas fait un bon choix avec les moniteurs. Il y en a quelques-uns qui sont beaucoup trop Anglais pour être capables d'apprécier la vie ici. Ils sont trop fixés dans leurs racines anglaises..."[8]

Nous avons vu que les qualités qui sont le plus appréciées chez les moniteurs sont le dynamisme, la créativité et la facilité d'animer un groupe. Il est évident que tous les étudiants de français ne possèdent pas ces qualités. Certains ont choisi cette option pour se diriger en traduction, d'autres sont en littérature française et ne se destinent absolument pas à l'enseignement. Ce stage obligatoire dans une école secondaire ne correspond donc pas nécessairement à leurs aspirations.

---

8 Témoignage d'une assistante.

6.2.3 L'accueil et la formation des assistants et leur intégration au milieu

Il semble que l'accueil général que la province réserve aux assistants à leur arrivée soit chaleureux et bien organisé. On va les chercher à l'aéroport, on s'occupe de leur logement pour le temps qu'ils demeurent à Québec et on s'assure de leur prise en charge au niveau de la commission scolaire où ils travailleront.

Au niveau de chacune des écoles, la situation est assez diversifiée. Dans certains cas, les assistants seront accueillis avec empressement. On leur présentera le personnel enseignant au cours d'une réception et on s'occupera soit de leur trouver un appartement, soit de les loger dans des familles. On voit plusieurs cas où les enseignants entretiennent avec les assistants des rapports amicaux, les initient à la société locale et les invitent souvent chez eux. Dans trois ou quatre écoles, ils participent à la vie du département d'anglais et se retrouvent souvent au local d'anglais pour échanger avec les enseignants. Nous avons vu que dans un cas, cela fait même partie de la tâche de l'assistant d'être dix (10) heures sur dix-huit (18) disponible aux enseignants pour leur faire pratiquer l'anglais.

Par ailleurs, on rencontre aussi la situation mitoyenne où les assistatns sont bien accueillis mais sans plus, où le personnel enseignant se montre disponible à leurs requêtes mais sans faire beaucoup d'avances. Enfin, dans certaines écoles, enseignants et coordonnateur font peu d'efforts pour intégrer les assistants. Ceci n'est pas sans poser certains problèmes. Ces jeunes qui arrivent ici sont souvent dépaysés, ne connaissent rien aux coutumes, et comme la plupart du temps ils sont cantonnés dans des régions éloignées qui offrent peu d'activités socio-culturelles, ils devraient normalement pouvoir s'appuyer sur les enseignants pour faciliter leur intégration:

> "Au niveau de l'école, on ne leur fait pas un accueil extraordinaire. On n'a pas vraiment le temps, ou on ne se donne pas la peine. C'est pas plus accueillant qu'il ne le faut."[9]

---

9 Témoignage d'une coordonnatrice.

Plusieurs parmi eux s'adaptent très bien et apprécient beaucoup leur séjour. Cependant d'autres trouvent la situation difficile, d'autant plus qu'ils disposent de ressources financières fort limitées[10] et ne peuvent par conséquent avoir accès à des distractions trop coûteuses.

Il est évident que les assistants britanniques représentent une charge plus lourde pour l'école où ils travaillent que les moniteurs à temps partiel, et ce pour plusieurs raisons: premièrement, tous n'ont pas choisi de faire ce stage qui est partie intégrante de leur programme d'études; ils ne sont pas inscrits dans une université donc ne disposent pas des ressources du milieu étudiant pour s'intégrer; ils ne connaissent pas les coutumes et ont, au début de leur séjour, certains problèmes à se faire comprendre à cause de leur accent; enfin ils sont souvent cantonnés dans des régions éloignées. Considérant tous ces facteurs, les écoles qui ne sont pas disposées à prendre vraiment en charge ces assistants devraient s'abstenir d'en faire la demande. Compte tenu de toutes ces conditions spécifiques aux assistants britanniques, de la même façon qu'on devrait être attentif à bien sélectionner les candidats, il serait important de déployer des efforts particuliers dans le choix des écoles d'accueil et de s'assurer que les enseignants et coordonnateurs qui profiteront de leur présence sont vraiment disposés à faire les efforts nécessaires pour leur faciliter la vie.

6.2.4 Les attentes des enseignants face aux assistants

Les endroits où le programme rencontre le maximum de satisfaction et d'efficacité, du moins tel qu'on peut le percevoir, sont ceux où les attentes des enseignants sont clairement définies et axées sur la collaboration des moniteurs dans la pratique de la langue orale. Que celle-ci soit uniquement centrée sur les élèves ou qu'elle englobe également la formation des enseignants ne semble pas nuire à la satisfaction face au programme, bien au contraire. En effet, dans la seule école où la tâche du moniteur comprend spécifiquement une présence auprès des enseignants, la satisfaction des enseignants et du moniteur est très élevée. Ces contacts et échanges fréquents favorisent la naissance de relations amicales qui excèdent le cadre de l'école et permettent une meilleure intégration de l'assistant. Par ail-

---

10 La majorité des assistants britanniques, qui ne disposaient pas d'autres ressources que l'allocation du programme, ont dû s'endetter pour acquitter le coût de leur transport.

leurs, il est évident que lorsque l'assistant consacre plus de la moitié de ses heures aux enseignants, sa disponibilité auprès des élèves ne peut être aussi grande. Dans bien des situations, ce qu'on remarque surtout c'est que les enseignants ne savent pas trop comment utiliser les assistants. Leurs attentes n'étant pas clairement définies, ils perdent ainsi souvent un potentiel considérable. Même en terme de nombre d'heures, plusieurs enseignants ne sont pas au fait que l'on ne doit demander aux assistants que douze (12) heures de travail/semaine. On exige donc souvent une contribution plus importante, ce qui engendre une certaine dose d'insatisfaction.

6.2.5 Niveau de participation des divers intervenants et types de relations qui s'établissent entre eux

Sur ce plan, comme nous pouvons le déduire des autres points étudiés, il se dégage au moins quatre modèles. En premier lieu celui des écoles où les moniteurs sont bien accueillis, bien intégrés, où les enseignants tout en les encadrant de façon suffisante leur laissent quand même assez de liberté. Dans ce cas les relations sont harmonieuses et la tâche accomplie auprès des professeurs et des élèves semble satisfaire tout le monde. Le second modèle est celui où le programme semble bien rodé, où les enseignants paraissent encadrer suffisamment les assistants mais où ces derniers, selon tous les autres interviewés (élèves, coordonnateur et enseignants), manquent de dynamisme et de personnalité. Or il paraît évident que la personnalité des moniteurs et assistants est un facteur très important dans la réussite du programme. La troisième situation que l'on rencontre est celle où les assistants sont bien encadrés mais exécutent majoritairement ou des exercices théoriques, ou font un peu fonction d'appariteurs. Dans ces cas, même si les relations entre les intervenants restent bonnes, les assistants et les élèves se déclarent déçus de ne pouvoir profiter de plus de moments d'échanges verbaux. Enfin, nous retrouvons des écoles où les assistants sont vraiment laissés pour compte, où on ne sait trop ni quelle place ni quelle tâche leur assigner sans que des enseignants peu qualifiés n'en prennent ombrage.

6.2.6 Niveau de structuration et d'encadrement de la tâche des assistants

Nous ne savons si les flottements et l'indécision qui caractérisent plusieurs des institutions relèvent du fait que dans la majorité d'entre elles, le programme est très récent[11] ou si c'est le résultat du manque de motivation des enseignants à encadrer les assistants[12], ou encore à une combinaison de facteurs, mais une chose est certaine: dans plusieurs écoles, les assistants britanniques sont mal encadrés, mal utilisés et ne profitent pas aux étudiants comme ils le devraient.

6.2.7 Satisfaction des divers intervenants face au programme

Il en résulte que le niveau de satisfaction perçue n'est pas toujours celui auquel on aurait pu s'attendre. Les élèves en général apprécient beaucoup les périodes passées avec les assistants[13] mais la majorité déplorent cependant de les rencontrer trop rarement pour que cela soit vraiment efficace. Là où le programme fonctionne vraiment bien, les assistants se déclarent pour leur part très satisfaits. Il est intéressant de noter que, pour les assistants plus critiques, l'insatisfaction est beaucoup plus liée à des difficultés d'adaptation à un milieu qui fait peu d'efforts pour les intégrer qu'à la tâche en elle-même. Il est évident que les deux éléments sont étroitement liés. Cependant, les assistants qui travaillent dans un milieu chaleureux facilitant leur adaptation sociale acceptent mieux certains aléas d'une tâche trop ou trop peu structurée.

---

11 Même les institutions qui participent depuis le début ne profitent des moniteurs que depuis plus de cinq ans puisque ce dernier a été implanté en 1980-81 à titre expérimental.

12 Nous avons vu que dans plusieurs institutions la demande de moniteurs est antérieure au personnel de direction actuel.

13 Sauf dans quelques cas où les candidats britanniques semblent manquer d'envergure et de dynamisme.

Quant aux enseignants, leur niveau de satisfaction perçue est le reflet de la dynamique générale du programme dans chacune des écoles. En effet, dans les institutions où les enseignants se donnent vraiment la peine de bien accueillir les assistants, de faciliter leur adpatation et de les encadrer suffisamment, la satisfaction exprimée est à son meilleur. A témoin cette école où l'on affecte l'assistant dix (10) heures sur dix-huit (18) aux professeurs d'anglais pour leur permettre de pratiquer la langue seconde: la présence de ce dernier est considérée comme une ressource inestimable dans un milieu qui offre peu de possibilité au niveau de la pratique langagière. Si l'on joint à cela le fait que, dans ces écoles, on retrouve assez souvent des enseignants de langue seconde qui ne sont pas vraiment spécialisés dans l'enseignement de l'anglais, on conviendra que les assistants britanniques, bien utilisés et encadrés, peuvent se révéler un apport intéressant. Malheureusement, dans certains milieux, il semble que plusieurs enseignants soient peu sûrs d'eux-mêmes et les considèrent comme des rivaux plutôt que comme des ressources supplémentaires.

6.3 Rendre compte de l'utilité de ces programmes

6.3.1 Atteinte des objectifs

Nous avons pu constater dans l'étude de la tâche et de la dynamique des huit écoles visitées que, comme c'était le cas dans la majorité des écoles secondaires qui profitent de moniteurs à temps partiel, l'objectif d'apprentissage de la langue seconde orale des élèves semble plus ou moins bien atteint. Ceci est lié en grande partie au fait que les élèves voient très peu les assistants. En effet, dans la plupart des institutions, plutôt que de les assigner à un seul enseignant et à certains groupes, on préfère qu'un peu tout le monde profite de leur présence, quelques heures par semestre seulement. Il est évident que dans de telles conditions, les élèves peuvent difficilement enregistrer un progrès réel. Les assistants sont donc souvent considérés comme une récompense, un cadeau et ce, autant par les enseignants que par les élèves. Un autre facteur vient entraver la mise sur pied de classes de conversation: au secondaire, surtout dans les premières années, les élèves n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue pour poursuivre avec succès une conversation libre avec l'assistant et la rareté des rencontres ne permet pas de développer beaucoup cette pratique. Malgré ces réserves, il demeure que les étudiants dans leur ensemble apprécient la présence

des assistants. Ils trouvent que le type d'apprentissage qu'ils font avec eux est enrichissant mais déplorent les rencontrer aussi rarement et par là, ne pouvoir en tirer le maximum.

Le deuxième objectif du programme semble par ailleurs largement atteint: les assistants britanniques sont en effet plongés dès leur arrivée dans un milieu presque exclusivement francophone et même celles et ceux qui maîtrisaient très mal le français oral à leur arrivée le parlent couramment à la fin de leur séjour.

Enfin, en ce qui concerne l'objectif des échanges culturels, les échanges semblent plus nombreux que dans le programme M.L.S., même si, au dire des assistants, la curiosité des élèves ne dépasse pas le niveau des coutumes les plus élémentaires, il n'en reste pas moins que la présence des Britanniques éveille une certaine curiosité chez des élè - ves qui n'avaient souvent aucune notion géographique, historique et culturelle à propos de la Grande-Bretagne[14]. Dans une des écoles on a demandé à l'assistante d'intervenir dans une classe de géographie et d'histoire et cette expérience s'est révélée un succès.

En ce qui concerne les assistants, le dépaysement et l'apprentissage sont sûrement là. Quant à les apprécier, c'est une autre histoire. Certains d'entre eux profitent beaucoup de leur séjour et l'apprécient pleinement, d'autres sont visiblement mal à l'aise dans notre milieu et n'attendent que le moment de leur retour chez eux. Cela est lié parfois au peu d'efforts que l'on a fait pour les intégrer non seulement à la vie scolaire mais aussi à la vie sociale, la personnalité même des candidats est également un facteur. Nous avons vu que le stage en milieu francophone est obligatoire pour ces assistants et que même les plus casaniers doivent s'y soumettre.

6.3.2 Satisfaction face aux objectifs officiels du programme des assistants britanniques

On ne constate aucun élément nouveau sur ce point. Ici comme ailleurs c'est dans les institutions où le programme atteint le mieux les objectifs prescrits que l'on rencontre aussi la satisfaction perçue la plus élevée. C'est également dans ces écoles que le rôle que l'on fait jouer au moniteur se rapproche le plus de celui suggéré par le programme.

---

14 Un des assistants s'est fait demander s'il était venu d'Angleterre en train.

6.3.3 Effets souhaitables non prévus

Un seul effet souhaitable non prévu se dégage ici mais il est de taille: c'est l'apport important de la présence des assistants britanniques pour favoriser la pratique langagière des enseignants. Il ne faut pas oublier que ceux-là sont la plupart du temps envoyés dans des régions éloignées et presque exclusivement francophones qui offrent peu de possibilité aux enseignants d'anglais pour pratiquer leur langue seconde. Ils se révèlent donc souvent, pour les enseignants qui veulent en profiter, une ressource inestimable. Nous disons bien pour les enseignants qui veulent en profiter, car dans certaines écoles où ce même besoin se faisait sentir, nous avons vu que les assistants ont été perçus comme des rivaux et qu'on n'a pas du tout utilisé cette ressource. Comme nous l'avons déjà souligné, outre le fait que le milieu offre peu de possibilité aux enseignants pour pratiquer leur langue seconde, dans certains cas, ces derniers étaient au départ insuffisamment préparés à l'enseignement de l'anglais.[15]

6.4 Les améliorations à apporter au programme

6.4.1 La sélection des assistants britanniques et des écoles

Une des principales améliorations à apporter au programme des assistants britanniques concerne le choix à la fois des assistants et des institutions hôtesses. Il faut se rappeler que les écoles qui profitent de la présence des assistants britanniques sont, la plupart du temps, situées dans des régions éloignées qui n'offrent pas toutes les possibilités des grandes villes sur les plans culturel et social. Les candidats à ces postes devraient donc être des gens qui s'adaptent facilement, qui se lient sans difficulté et ne souffrent pas facilement de l'éloignement. Ceci ne semble pas être le cas pour tous les résidents britanniques actuellement[16]. Par ailleurs, certaines écoles ne sont manifestement pas prêtes à faire les efforts nécessaires pour accueillir, encadrer et intégrer les assistants. Plusieurs institutions

---

15 Nous avons rencontré entre autres deux cas d'enseignants qui ont été affectés à l'enseignement de l'anglais en dépit de leur manque de compétence par des règles d'affectation dites de "bumping".

16 Selon une des assistantes, un certain nombre parmi eux sont beaucoup trop attachés aux traditions anglaises pour apprécier le dépaysement.

profitent de ce que peuvent leur apporter ces derniers sans déployer beaucoup d'énergie pour faciliter à la fois leur tâche et leur adaptation. Dans ces cas-là, les assistants ont de la difficulté à s'intégrer, ne profitent pas pleinement de leur séjour et la rentabilité du programme se révèle par le fait même fort éloignée de ce qu'elle devrait être. Il faudrait donc s'assurer que les candidats connaissent bien la situation qui les attend ici et aussi que les écoles et enseignants qui acceptent de les accueillir soient au fait des efforts d'encadrement, de formation et d'accueil dans la vie communautaire qu'il leur faudra déployer et acceptent de faire les démarches nécessaires.

6.4.2 L'accueil et la sélection des assistants britanniques

Il ressort avec évidence que le succès du programme est intimement lié à l'intégration plus ou moins bien réussie de l'assistant à son nouveau milieu. Or si l'accueil au niveau provincial qu'on réserve aux assistants britanniques semble avoir satisfait tous les candidats, au niveau local, l'accueil à long terme paraît dans certains cas beaucoup moins réussi. Pour la première rencontre, toutes les institutions semblent faire ce qu'il faut pour bien recevoir l'assistant. Dans la plupart des cas, on le présente, au cours d'une réception, à l'ensemble du personnel enseignant et on s'efforce également de lui faciliter la tâche pour trouver un appartement. Dans certaines écoles, cet accueil chaleureux se prolongera jusqu'à ce que le nouveau venu se soit intégré au milieu. Cependant, dans plusieurs institutions, passé ce premier effort, l'assistant sera à peu près entièrement laissé à lui-même tant sur le plan professionnel que social. On retrouve sensiblement la même situation pour les moniteurs à temps partiel qui oeuvrent au secondaire. Toutefois, dans ces cas-là, les carences à ce niveau avaient moins de répercussion étant donné que d'une part ces moniteurs travaillaient dans des écoles situées dans des villes qui offrent de nombreuses possibilités sur le plan social et que d'autre part, ils étaient inscrits dans un programme universitaire et pouvaient facilement, par ce biais, développer des amitiés. Dans le cas des assistants britanniques, nous avons démontré que la situation vécue est fort différente et que les candidats doivent nécessairement compter sur la collaboration de l'institution hôtesse.

6.4.3 La formation des assistants

Sur ce point, on constate la même chose que pour les moniteurs à temps partiel, à savoir qu'une formation préalable ne se révélerait pas tellement adéquate puisque dans chacune des écoles, la contribution demandée aux assistants diffère sensiblement. Cependant, il est évident, ici peut-être encore plus qu'aux autres niveaux, qu'un effort spécial doit être fait pour encadrer les assistants britanniques. En effet, ces derniers viennent d'un pays différent, d'une culture différente et d'un système scolaire différent. Il est donc essentiel que les enseignants fassent les efforts nécessaires pour les encadrer, les diriger, les tenir au fait de ce qu'ils font en classe, tout en leur laissant assez de liberté pour leur permettre de construire et diriger leurs activités propres puisque c'est le modèle qui se révèle le plus rentable.

6.4.4 L'utilisation des assistants

Ici, il ne reste qu'un élément nouveau à apporter en ce qui a trait à l'utilisation des assistants et c'est leur intervention pour faciliter la pratique langagière du personnel enseignant. Sur les autres points, on retrouve sensiblement les mêmes remarques que nous faisions pour les M.L.S. au secondaire. Nous référons donc le lecteur à l'analyse de cet ordre d'enseignement.[17] Il faut toutefois souligner que contrairement à ce que l'on retrouvait chez les M.L.S. du secondaire, la majorité des assistants britanniques s'efforcent d'employer la langue seconde avec les élèves et ceci semble un point particulièrement apprécié par les élèves.

6.4.5 Le matériel utilisé

Ici aussi nous retrouvons les mêmes lacunes que celles enregistrées dans les autres écoles secondaires visitées à savoir: une pénurie de matériel pédagogique et culturel adéquat. Cette situation est peut-être liée au fait que le programme d'enseignement des langues secondes connaît actuellement des transformations profondes. On remplace les mé-

17 Voir analyse de l'ordre d'enseignement secondaire, pp. 185-186.

thodes actuelles par de nouvelles méthodes. Cependant il serait nécessaire de remédier à ce manque chronique de matériel dans les délais les plus courts.

6.4.6 La rémunération

Sur ce point, il paraît évident que la rémunération accordée aux assistants britanniques est à peine suffisante pour survivre, et ce d'autant plus qu'ils doivent assumer leurs frais de transport international. La plupart d'entre eux ont dû s'endetter pour assurer leur séjour. Le traitement accordé ne leur permet pas de voyager à l'intérieur du Québec et les quelques candidats qui résident à proximité d'un centre universitaire ne peuvent s'y inscrire parce que les frais de scolarité pour les étrangers y sont trop élevés. Ils aimeraient que le ministère intervienne pour leur permettre de profiter des ressources universitaires. Certains d'entre eux peuvent arrondir leurs fins de mois en faisant de la suppléance mais cela ne semble pas une pratique généralisée.

6.4.7 La durée du programme

Sur ce point, tous les candidats sont unanimes, ils doivent retourner chez eux pour terminer leurs études et ne pourraient de toute façon prolonger leur séjour ici. Cependant, chose assez surprenante, chez les enseignants et les coordonnateurs, on ne souhaite pas non plus une prolongation du mandat. Or, dans le programme M.L.S., et ce à tous les niveaux, la presque totalité des intervenants désiraient l'extension de séjour des moniteurs à une deuxième année. Chacun trouvait que l'efficacité de ces derniers était alors à son maximum.

Qu'est-ce qui explique que dans le cas des assistants britanniques on ne souhaite pas de prolongation? Est-ce parce que, du fait qu'ils fournissent plus d'heures, ils s'adaptent plus vite à leur tâche et donnent, dès la première année, une meilleure performance? Est-ce au contraire le résultat d'une insatisfaction plus grande face aux candidats choisis? Nous ne pouvons évidemment nous prononcer avec certitude sur ce point mais la seconde explication nous paraît plus plausible que la première. Répétons toutefois que l'insatisfaction plus grande que nous avons notée face aux assistants britanniques n'est pas uniquement le résultat d'une lacune au niveau de la sélection des candidats. Elle est grande -

ment attribuable au peu d'efforts déployés par certaines institutions pour accueillir et intégrer ces derniers.

6.5 Montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets

Lors de l'analyse des écoles bénéficiaires du programme M.L.S., et ce à tous les niveaux, nous avions conclu qu'il n'était pas pertinent pour le moment de développer le volet moniteurs à temps plein et ce pour diverses raisons, du moins dans le cas des institutions situées à proximité d'un centre universitaire[18]. Pour les écoles des régions éloignées, il est évident que le programme M.L.S. ne peut convenir et que les moniteurs qui y travaillent doivent être à temps plein. Cependant, pour le moment, il ne nous semble pas pertinent de développer un volet moniteurs plein temps, au Québec, du moins aussi longtemps que le programme des assistants britanniques sera, comme cela semble être le cas actuellement, sous-utilisé. Si la demande des écoles situées en régions éloignées devenait vraiment trop importante pour le nombre de candidats britanniques disponibles, il serait toujours temps de réviser cette position. Pour l'instant, les demandes ne semblent pas trop pressantes puisque plusieurs écoles qui profitent de la présence de Britanniques se les ont vu offrir avant même d'en faire la requête, et parmi elles, certaines ne déploient pas tous les efforts requis pour bien les utiliser.

Tant que la rentabilité du programme actuel ne sera pas mieux assurée, il nous paraît donc inutile de développer de nouveaux volets.

6.6 Vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui de langues secondes

Sur ce point, en ce qui a trait aux Britanniques, un nouveau secteur d'utilisation nous a été plusieurs fois suggéré: c'est celui de l'histoire et de la géographie. Dans plusieurs écoles, les assistants britanniques ont échangé avec les élèves sur la culture et les coutumes de leur pays et sur certains éléments d'histoire et de géographie. Dans une institution, l'assistant est même intervenu avec succès comme personne-ressource dans un cours formel d'histoire et de géographie. Il ressort de nos entrevues que le représentant

---

18 Nous référons le lecteur à l'analyse du niveau secondaire, pp 186-188.

d'un pays étranger suscite plus d'intérêt face à l'histoire et à la géographie de son pays que le professeur régulier. C'est là une suggestion qu'il vaudrait la peine d'approfondir étant donné que les lacunes des étudiants du secondaire dans ces domaines semblent énormes et leur curiosité bien faible.

CHAPITRE 7

LES INCIDENCES SOCIO-CULTURELLES DU MONITORAT EN LANGUE SECONDE (M.L.S., M.T.P., ASSISTANTS BRITANNIQUES)

L'analyse de la dynamique interne du programme de moniteurs et monitrices de langues secondes a mis en évidence les forces et les faiblesses des différents types d'organisation et de fonctionnement que l'on retrouve d'une institution à l'autre, d'un ordre d'enseignement à l'autre et d'une province à l'autre. Elle nous a permis également de dégager les conditions de fonctionnement optimal et de constater que c'est lorsque les objectifs du programme sont atteints tant sur le plan de l'apprentissage linguistique qu'au niveau des échanges culturels, que l'ensemble des participantes et participants apprécient le plus le programme. Cependant, comme nous le soulignions antérieurement[1], le modèle d'analyse que nous avons adopté, en mettant l'accent sur l'organisation interne du programme et sur l'autonomie des acteurs à l'intérieur de l'organisation, limite nécessairement notre capacité de connaître le poids des facteurs économiques et sociaux sur l'apprentissage de la langue seconde et la désirabilité d'échanges culturels avec l'autre groupe linguistique.

Dans ce chapitre, nous tenterons donc de mettre en évidence l'impact du contexte politique, économique et social sur l'apprentissage de la langue seconde dans les trois provinces visitées et par conséquent, sur l'évolution des attitudes face à la langue et à la culture seconde, puisque les attitudes développées face à une autre langue et à une autre culture influencent nécessairement le désir et la capacité d'apprendre des élèves.

Nous n'apporterons pas ici beaucoup d'éléments nouveaux. Nous nous contenterons, le plus souvent, de regrouper dans ce chapitre et d'analyser à la lumière des théories des conflits, les divers éléments historiques, politiques et statistiques que nous avons recueillis tout au long de notre recherche. Nous y ajouterons tous les témoignages

---

1 Nous référons ici le lecteur à notre deuxième chapitre pp. 65-67.

des divers intervenants qui seraient susceptibles d'apporter un éclairage supplémentaire sur l'effet de la conjoncture sur l'apprentissage d'une langue seconde.

7.1 L'impact des facteurs socio-économiques sur l'apprentissage des langues secondes

Avant d'entrer dans le cours de l'analyse, il nous paraît essentiel de rappeler brièvement quelques éléments des théories des conflits qui nous serviront à étudier les facteurs socio-économiques qui interfèrent avec l'apprentissage d'une langue seconde.

Nous avons exprimé au chapitre 2, basé sur la synthèse de Paulston[2], que contrairement à l'analyse structuro-fonctionnaliste qui semble être le modèle le plus répandu dans les études sur le bilinguisme en éducation, les théories des conflits considèrent que la cause des inégalités sociales et économiques ne réside pas dans l'inégalité des chances d'accès à l'école et à l'instruction, mais dans l'inéquité de la structure sociale elle-même. L'inégalité des chances à l'école sera alors perçue comme le résultat et non la cause des inégalités sociales. L'école est considérée ici comme un facteur important de reproduction des inégalités sociales. Ceci ne signifie pas que le système scolaire est analysé en tant que reflet passif de la structure sociale globale, mais comme un de ses éléments. De ce fait, il ne reproduit pas nécessairement certaines inégalités. Toutefois, cela n'empêche pas l'école d'être en même temps, comme n'importe quelle autre institution sociale, un lieu et un enjeu de luttes et à ce titre, un élément susceptible d'induire des changements sociaux susceptibles de corriger ces inégalités.

Il découle d'une telle perspective, que les solutions recherchées pour réduire les inégalités seront d'abord sociales et politiques et ensuite pédagogiques.

---

2 Bratt-Paulston, Christina, *Bilingual Education, Theories and Issues*, University of Pittsburg, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1980.

7.1.1 Objectifs de l'éducation bilingue et de l'apprentissage des langues secondes

Comme nous l'avons dit au chapitre 2, l'éducation bilingue et l'apprentissage des langues secondes peuvent se donner bien des objectifs. Dans notre cadre théorique, nous en avions retenu une dizaine qui avaient été formulés par un groupe d'experts de l'U.N.E.S.C.O.[3]. Certains de ces objectifs avaient un caractère très global, par exemple le premier qui veut que l'éducation bilingue soit axée sur le développement national. D'autres ont un caractère plus strictement linguistique, par exemple le septième qui concerne le développement des langues elles-mêmes.

Tous ces objectifs ne sont pas nécessairement poursuivis par chacun des groupes linguistiques de chacune des provinces. Le fait d'ailleurs d'être majoritaire ou minoritaire dans une province donnée a sûrement un impact sur l'orientation que l'on veut donner aux objectifs de l'enseignement des langues secondes.

7.1.2 Attitudes face à la communauté culturelle et à la langue seconde

Dans la section 2.3.3.3 du chapitre 2[4], nous avons déjà montré les facteurs d'explication possible des attitudes des individus face à la communauté culturelle de la langue seconde. Nous nous sommes aussi attardés aux motivations favorisant l'apprentissage de la langue seconde, nous reportant pour ce faire à la distinction établie par Lambert en motivation instrumentale et motivation intégrative, la première ayant un caractère utilitaire, la deuxième un caractère d'intégration à la communauté culturelle de la langue seconde.

---

3 Cziko, Gary A., Troike, Rudolph, C., "Contexts of Bilingual Education: International Perspectives and Issues", in *Revue de l'AILA*, no 1, 1984, p.9.

4 Cf. Chapitre 2, section 2.3.3.3, pp. 72-74.

Dans nos entrevues, nous avons cherché à voir qu'elles étaient les motivations des jeunes à apprendre une langue seconde et à connaître la culture de l'autre groupe. De plus, nous avons tenté de dégager l'impact des différents programmes de monitorat (M.L.S., M.T.P. et assistants britanniques) sur ces différentes attitudes.

Nous avons donc deux principaux points à considérer:

1) l'atteinte des objectifs du bilinguisme en éducation;

2) les attitudes face à la communauté culturelle et à la langue seconde.

Dans un premier temps, nous considérerons l'atteinte des objectifs du bilinguisme en éducation au Canada. Dans un second temps, nous considérerons chacun de ces deux points pour les provinces visitées.

7.2 Objectifs du bilinguisme en éducation au Canada

Nous avons déjà souligné que le programme de monitrices et moniteurs de langues secondes a pris racine dans la foulée de la politique fédérale de promotion du bilinguisme, qui a donné naissance en 1969 à la Loi sur les langues officielles. Cette loi a coïncidé avec la prise de conscience des québécois francophones du Canada qui débouche au Québec sur une redéfinition de leur appartenance politique et culturelle et qui conduira d'abord à la Loi 63, puis à la Loi 22 et enfin à la Loi 101 laquelle fait du français la seule langue officielle dans la province et limite l'accès à l'école anglaise au Québec. L'Ontario a aussi légiféré en matière de langue, en 1968 et en 1974, limitant toutefois son action au domaine scolaire pour permettre l'enseignement en français de la maternelle à la 13e année.

La Loi sur les langues officielles, comme la Loi 101, visaient toutes deux certains objectifs de l'éducation bilingue identifiés par le groupe d'experts de l'U.N.E.S.C.O. dont nous avons déjà parlé. Alors que la première cherchait surtout à:

- assurer le développement national;

- permettre l'intégration nationale;

- assimiler les groupes marginaux et minoritaires à la vie nationale;

la deuxième privilégiait certainement:

- un plus grand accès aux biens et services ainsi qu'aux opportunités d'em - plois (en particulier aux francophones défavorisés par rapport aux anglo - phones);

- la préservation des langues, plus particulièrement le français, et son expan - sion sur le territoire québécois.

Il est évident que toutes deux envisageaient:

- d'augmenter la communication inter-ethnique, inter-régionale et internatio - nale;

- de développer les langues elles-mêmes.

Ces lois, et les mesures pédagogiques mises en place pour les appuyer sem - blent avoir donné certains effets sur les revenus et sur la langue.

Au niveau des revenus, on constate que le recensement de 1961 indiquait un écart de 51% entre les revenus moyens des francophones et des anglophones. En 1970 cet écart se réduisait à 32% et il n'était plus que de 15% en 1977[5]. De plus, Gary Caldwell souligne que les revenus des unilingues anglophones atteignaient en 1960, presque le double de celui des unilingues francophones de Montréal. Actuellement, le revenu d'un travailleur anglais de Montréal serait inférieur à celui de son homologue francophone[6]. Selon les récentes données du Conseil économique du Canada, les travailleurs canadiens bilingues auraient maintenant un revenu supérieur à celui des unilingues et ce, tant chez les hommes que chez les femmes.

---

5 Waddell, Eric, "Des gens et des lieux", in *Les anglophones du Québec, de majori - taires à minoritaires,* IQRC, 1982, p. 45.

6 Gary Caldwell, "Un peuple, une société", in *Les anglophones du Québec, de majo - ritaires à minoritaires,* IQRC, 1982, p. 65.

Au niveau de la langue, en jetant un coup d'oeil sur le tableau 2.3 qui présente l'évolution du taux de bilinguisme au Canada de 1971 à 1981, on remarque une augmentation du taux du bilinguisme tant chez les anglophones que chez les francophones. Le bilinguisme demeure cependant plus répandu chez les jeunes francophones que chez les jeunes anglophones.

Ces quelques données statistiques générales appuient la thèse voulant que les lois fédérales et québécoises sur les langues ont eu un effet positif à la fois sur le statut socio-économique des francophones par rapport aux anglophones et sur l'élévation du taux de bilinguisme de 1971 à 1981.

7.2.1 La situation au Québec

7.2.1.1 Atteinte des objectifs de l'enseignement de la langue seconde

Au Québec, on soutient que la mise en place de politiques pour protéger le caractère français du Québec, et favoriser la réduction des inégalités économiques entre francophones et anglophones a eu des effets positifs pour les francophones à la fois au plan économique et linguistique.

Nous avons vu qu'entre 1971 et 1981, les disparités salariales se sont réduites. Au plan de la langue, si l'usage du français langue de travail a peu progressé puisque les gains constatés jusqu'en 1979 sont réduits à néant en 1982, on enregistre par ailleurs une réduction de la minorité de francophones qui ne travaille qu'en anglais. Le taux de bilinguisme des anglophones augmente pendant la période, mais le gain le plus appréciable se situe probablement dans la revalorisation du français québécois et la progression de la fierté linguistique. Jusqu'aux années soixante, si le français s'est maintenu au Québec, les francophones ont par ailleurs toujours conservé un certain sentiment d'infériorité face au français "international". Le français "québécois" est alors considéré comme une langue de seconde zone tant par les francophones que par les anglophones.

La prise de conscience des francophones, qui débouche sur des mesures politiques favorisant le français, consolide le climat nécessaire pour donner au français québécois un droit de cité. On assiste au développement d'une chanson, d'une poésie et d'un

théâtre québécois qui ne craignent plus de mettre en évidence les particularités régionales et le français "québécois" obtient de ce fait droit de cité au niveau international.

Cette revalorisation du "français québécois" par les francophones accompagnée de la mise en place de mesures politiques favorisant la primauté du français ne sont pas sans influencer la perception qu'ont les anglophones du "français continental". Plusieurs témoignages recueillis en entrevues mettent en évidence qu'à mesure que les francophones affirment leur identité linguistique et culturelle, le français "québécois" retrouve droit de cité. Un professeur de français dans une université anglophone nous dit:

> "Les premières années, j'ai vécu beaucoup d'humiliations comme Québécois. Au début, les anglophones voulaient du français de France, maintenant, ils préfèrent des Québécois."

Un autre ajoute:

> "Il y a eu une évolution dans la mentalité des étudiants anglophones; autrefois, ils voulaient apprendre avec des Français, maintenant ils préfèrent les Québécois qui véhiculent le même langage que celui qu'ils entendent quotidiennement."

Il serait difficile de ne pas reconnaître que l'évolution du climat sociopolitique au Québec et au Canada a eu une incidence tant sur la réduction des écarts de salaire entre francophones et anglophones du Québec qu'au niveau linguistique. Il n'est pas sans effet non plus sur la transformation des attitudes que les deux communautés entretiennent l'une envers l'autre.

7.2.1.2 Attitudes face à la communauté culturelle et à la langue seconde

Deshaies, D. et Hammers, J.[7] soutiennent dans une de leurs études que les jeunes anglophones ont une perception moins favorable des jeunes francophones que ces derniers n'en ont d'eux. C'est ce qui semble d'ailleurs ressortir des témoignages que nous avons recueillis en entrevues.[8]

Attitude des francophones du Québec face à l'anglais

Depuis une quinzaine d'années, les francophones du Québec vivent dans une situation beaucoup plus favorable en ce qui a trait à leur statut linguistique. Jusqu'aux années soixante ils se sont contenus dans une position défensive, essayant de préserver leur langue et leur culture, sans jamais vraiment faire valoir leurs droits politiques et culturels en tant que majorité dans la province. Pendant toutes ces années, la langue et la culture francophone ont survécu, elles ne se sont pas vraiment affirmées.

Durant cette période, les francophones ont développé des attitudes contradictoires face aux anglophones du Québec. D'une part une sorte d'admiration pour ce groupe qui domine sur le plan économique et social et d'autre part, une agressivité face à cette domination. Pour plusieurs, l'anglophone est l'ennemi qu'il faut combattre, pour d'autres celui qui réussit et auquel il faudrait s'assimiler. Ces attitudes ne sont pas sans effet sur l'apprentissage de la langue seconde. Si le taux de bilinguisme est beaucoup plus élevé chez les francophones canadiens que chez les anglophones, on constate souvent par ailleurs chez les francophones québécois une certaine réserve face à l'apprentissage de l'an -

---

7 Deshaies, D., Hamers, J., *Les échanges interculturels en milieu scolaire: leurs effets sur certains aspects socio-psychologiques, synthèse d'études exploratoires,* CIRB, Université Laval, 1984.

8 Les étudiants ont rempli un questionnaire comportant des échelles d'attitude portant sur la langue et la culture. Les résultats descriptifs de ces échelles sont donnés à l'annexe E. Nous n'avons pu les exploiter au niveau de l'analyse plus globale des attitudes car ils demeurent trop parcellaires, non représentatifs et de plus, ils n'ont pu être validés pour tous les groupes.

glais, liée à la crainte d'être assimilés. Au Québec, le taux de bilinguisme des francophones (28,7%) est inférieur à celui des anglophones (53,4%)[9].

D'après les témoignages recueillis en entrevues, les mesures politiques mises en place pour assurer la protection du français ont eu un effet positif sur l'attitude des francophones face à l'apprentissage de l'anglais. Un enseignant nous dira:

> "Depuis la Loi 101, les francophones disent "ma langue n'est plus en danger donc je peux me permettre d'aborder une autre langue sans risque de perdre la mienne"."

Dans la plupart des institutions francophones que nous avons visitées, l'attitude des étudiants face à la langue et à la culture anglaise semblerait s'être passablement modifiée depuis quelques années. Plusieurs intervenants notent un intérêt croissant depuis dix ans surtout pour les ordres d'enseignements universitaire et collégial:

> "Il y a dix ans, quand j'enseignais, l'anglais c'était pas une langue, c'était l'ennemi."

Bien que l'on ait rencontré quelques témoignages discordants qui mettent de l'avant une certaine réserve des francophones face à la langue et à la culture anglaise, la majorité des observations recueillies démontrent que le sentiment de sécurité développé par les mesures de protection du français a eu un effet positif sur les attitudes des francophones face à la l'apprentissage de l'anglais.

Attitude des anglophones du Québec face au français

Si les mesures politiques favorisent le développement d'attitudes favorables face à l'anglais, elles ont, selon certains auteurs, des effets contradictoires sur la communauté anglophone. D'après Caldwell[10], la nouvelle réalité québécoise a poussé une partie de l'élite anglophone à quitter le Québec. Parmi ceux qui sont restés, certains s'y sont réfugiés dans une attitude défensive et ne cherchent en rien à s'associer aux francophones. Cependant, une bonne proportion d'entre eux tentent de se rapprocher de la communauté

---

9 Cf. Tableau 2.3, p. 55.

10 Caldwell, Gary, opus cit., pp. 63 et suivantes.

francophone sans toutefois vouloir s'y assimiler. Il faut rappeler qu'une étude de Sheila McLeod[11] démontre que la majorité des anglophones qui choisissent de s'intégrer aux francophones ne font pas partie de la communauté anglophone traditionnelle. Ce sont soit des juifs ou autres immigrants européens, des américains ou des anglophones des autres provinces.

A partir de nos entrevues, nous constatons que si l'intérêt pour la langue seconde va en croissant depuis dix ans, ceci semble lié à une motivation plutôt instrumentale. Les étudiants anglophones se sentent brimés par la Loi 101 et conservent une certaine méfiance face à la langue et à la culture francophone. Cependant, plusieurs témoignages mettent de l'avant que c'est depuis l'application de cette loi qu'il y a eu, chez les anglophones, un éveil de l'intérêt pour le français. Les étudiants sont de plus en plus conscients que pour travailler au Québec, la maîtrise du français est une nécessité. Cette nécessité les rend plutôt amers même s'ils se prononcent presque tous en faveur du bilinguisme en spécifiant toutefois que ce dernier ne devrait pas leur être imposé par force de loi. La plupart des interviewés anglophones considèrent par ailleurs que les francophones devraient parler anglais.

Ces entrevues d'étudiantes et d'étudiants ont mis en évidence qu'actuellement, nombre d'anglophones ont une attitude assez négative face aux francophones. Leur aigreur se manifeste brutalement ou subtilement selon les divers ordres d'enseignement et l'âge des personnes interrogées.

Cette attitude défensive ne les pousse évidemment pas à tenter de se rapprocher de la culture québécoise francophone. Un enseignant du collégial nous dira:

> "Les cours qui ont des contenus québécois ne sont pas très populaires non plus. On avait un cours "civilisation québécoise" qui ne se donne plus. Il y a un prof. d'anglais qui donne "être québécois", littérature québécoise et textes sociologiques sur la culture québécoise. Ça marche parce que c'est obligatoire mais..."

Et pourtant, il semble bien que lorsque les anglophones participent à la culture québécoise française, leurs préjugés et attitudes négatives s'effritent rapidement.

---

11 McLeod, Sheila, "L'intégration des anglophones à la société québécoise", in *Les anglophones du Québec, de majoritaires à minoritaires*, IQRC, 1982, pp. 146-157.

Nous avons vu que dans l'institution universitaire anglophone où le programme de monitrices et moniteurs intègre le mieux les différents aspects culturels, la perception qu'ont les anglophones de la langue et de la culture francophone se trouve grandement améliorée.

Par ailleurs, monitrices et moniteurs anglophones en provenance des autres provinces que nous avons rencontrés se déclarent enchantés du Québec. Plusieurs songent à y demeurer. Certains avouent être arrivés à vivre étroitement avec des francophones et constatent qu'ils apprécient la chaleur de ces derniers. Ils trouvent les francophones plus gais, chaleureux et enthousiastes que les anglophones.

Partant de là, il se révèle d'une importance primordiale de développer le volet culturel du programme de moniteurs de langue seconde.

7.2.1.3 Les mesures politiques actuelles sont-elles suffisantes?

De ce rapide bilan, on pourrait conclure que les mesures politiques élaborées ces dernières années se sont révélées positives et que le temps viendra consolider ces acquis. Ce serait là une conclusion hâtive surtout dans un contexte socio-politique comme celui que nous traversons, où plusieurs acquis linguistiques des dernières années semblent remis en question, où le français langue de travail n'a pas fait les progrès escomptés et où enfin, la fragilité de la position du français en Amérique demeure. Le meilleur exemple de cette fragilité est peut-être le témoignage d'élèves d'un cégep francophone de Montréal au sujet de la langue anglaise qui reflète la mentalité de colonisés de plusieurs de nos concitoyens. Nous ne croyons pas inutile de rappeler ici ces témoignages qui manifestent un intérêt positif pour la langue anglaise, ce qui est un acquis, mais qui démontrent également une désaffection du français et ce, dans la première ville francophone en Amérique.

> "Comme on est dans un contexte Nord-Américain, c'est primordial."
>
> "C'est important, c'est la langue qui est parlée par la plupart du monde."
>
> "C'est international, c'est la langue des affaires."
>
> "Les gens importants parlent anglais. Si tu parles pas anglais, tu travailles pas."

"Si tu veux étudier, la plupart des livres sont en anglais."

"On peut mieux s'exprimer en anglais qu'en français."

"On devrait avoir le choix de la langue. Avoir le choix, j'aurais pas parlé français. J'aurais pris le français comme langue seconde. Ma langue maternelle, c'est le français mais j'aime mieux l'éducation anglaise."

"C'est de la bêtise la Loi 101. D'accord, c'est une province francophone mais on a besoin de l'anglais, comme de l'air, on en a besoin pour vivre."

Bien sûr, le français a enregistré des progrès. Les anglophones sont plus motivés à l'apprendre qu'autrefois. Rappelons toutefois que cette motivation n'est qu'instrumentale dans la majorité des cas, donc liée à la nécessité d'apprendre née en grande partie des mesures politiques. Par ailleurs, la participation culturelle, qui favorise de toute évidence le développement d'attitudes favorables face au fait français, demeure très faible. Le programme de moniteurs et monitrices de langue seconde, qui vise cet objectif ne parvient pas souvent à l'atteindre. C'est dire que la situation demeure préoccupante et qu'on est loin de pouvoir nous reposer sur nos acquis.

7.2.2 La situation en Ontario

7.2.2.1 Atteinte des objectifs de l'enseignement de la langue seconde

Pendant que le gouvernement fédéral vote la Loi sur les langues officielles et que le Québec amorce des réformes politiques profondes au point de vue linguistique, en Ontario on entreprend certaines modifications aux services d'enseignement offerts à la minorité francophone.

Comme nous l'avons déjà mentionné, sauf pendant une courte période, l'Ontario a toujours assuré l'enseignement en français aux élèves francophones du niveau primaire. Cependant, jusqu'aux années soixante, les francophones ne profitaient d'aucune école secondaire dans leur langue. En 1968, une loi autorisant l'enseignement au secondaire de toutes les matières en français est votée. Cette loi rendait obligatoire l'emploi du français comme langue d'enseignement dans certaines circonstances, et permettait la créa -

tion d'écoles secondaires françaises. En 1974, la loi sur l'éducation venait raffermir et préciser les droits scolaires des francophones.

D'après les données de Statistiques Canada[12], c'est dans le groupe d'âge des 15 à 19 ans où le taux de bilinguisme est le plus élevé en Ontario dans le cas des anglophones. Sans parler d'augmentation du bilinguisme chez ces derniers, car nous ne disposons de données que pour l'année 1981, on constate toutefois une orientation plus grande au bilinguisme des plus jeunes que des plus vieux. Chez les franco-ontariens, il n'y a pas une telle distinction entre plus jeunes et plus vieux, mais le bilinguisme est généralisé (plus de 80% de la population).

La mise en place de mesures politiques favorisant l'éducation bilingue est probablement en voie d'atteindre certains des objectifs visés.

7.2.2.2 Attitudes face à la communauté culturelle et à la langue seconde

Nous avons vu que l'Ontario est la province, à part le Québec, où l'on retrouve le plus grand nombre de francophones. Cependant, ces derniers se concentrent dans certaines régions de la province car la majorité des localités ontariennes sont majoritairement anglophones et n'ont pour ainsi dire aucun contact avec les francophones. Nous avons visité certaines régions majoritairement anglophones et d'autres où l'on retrouve d'importantes concentrations francophones.

Attitudes des anglophones ontariens face à la minorité francophone

Nous avons vu qu'au Québec, les anglophones ont développé des attitudes moins favorables envers les francophones que ces derniers envers eux. On aurait pu croire que cette réalité était reliée à leur statut de minorité au Québec. Cependant, on retrouve sensiblement le même phénomène en Ontario où pourtant les anglophones sont largement majoritaires.

---

12 Cf. Tableau 2.2, chapitre 2, p. 48.

Dans les régions ontariennes anglophones, les témoignages recueillis en entrevues nous indiquent que plusieurs anglophones entretiennent encore bien des préjugés face au français parlé au Québec, que leur intérêt pour l'apprentissage du français reste mitigé dans bien des cas et qu'il reste beaucoup de chemin à parcourir pour assurer à la langue française un statut égal à celui dont jouit l'anglais au Québec. Une monitrice nous rapporte:

> "Lors d'une réunion, une enseignante s'était levée pour affirmer qu'elle n'était absolument pas intéressée par le programme des moniteurs parce que notre français était un français médiocre et qu'elle ne voulait pas que ses élèves soient en contact avec des moniteurs qui ne savaient pas parler français."

On retrouve en Ontario bien des préjugés face au français "québécois" qui semblent diminuer au Québec depuis que les francophones de cette province ont commencé à assumer avec plus de fierté leurs particularités linguistiques.

Par ailleurs, il est évident que dans une région majoritairement anglophone, l'intérêt pour la langue française demeure très faible et qu'un travail sérieux doit être entrepris, parallèlement aux mesures politiques, afin de le développer. Une enseignante qui a essayé depuis plusieurs années de promouvoir le français affirme:

> "Dans notre commune, il n'y a pas grand intérêt pour le français comme langue seconde. Nous avons tenté sans succès d'introduire des classes d'immersion il y a trois ans... elle ajoute: "Je dirais que c'est une région traditionnaliste, conservatrice, orangiste. Alors ici, l'étude du français n'était jamais du premier intérêt. Il a fallu prouver à la population que les élèves peuvent réussir, aimer ça, et que ça pouvait être un atout pour eux. Je crois qu'on est en train de réussir"."

Plusieurs monitrices et moniteurs constatent que le milieu s'ouvre graduellement au français. De plus en plus de parents réalisent que leurs enfants seront désavantagés dans plusieurs endroits au plan de l'emploi, s'ils ne sont pas bilingues. Chez les élèves, on remarque un certain intérêt pour l'apprentissage du français. Quelques-uns nous diront qu'ils trouvent essentiel d'apprendre le français même si, dans leur entourage, beaucoup ne veulent pas que l'Ontario devienne bilingue et sont très négatifs face à la culture bilingue.

Si la majorité des jeunes anglophones ontariens interviewés sont surtout préoccupés par le côté utilitaire de l'apprentissage du français, on en rencontre quand même quelques-uns qui sont sensibles à l'apport culturel francophone. L'un d'eux nous dira que c'est le Québec et sa culture qui rendent le Canada spécial.

On constate donc que, malgré une réserve certaine face au français et aux francophones, il se développe quand même un intérêt croissant pour l'apprentissage du français. Toutefois, cet intérêt demeure embryonnaire et il semble que les moyens mis en place soient souvent insuffisants. Si le matériel pédagogique est abondant et bien fait, par ailleurs, le niveau de maîtrise du français par les enseignantes et enseignants est souvent très faible. Une monitrice nous dit:

> "On rencontre certains enseignants de français qui parlent bien notre langue, mais la plupart s'expriment très mal en français et leurs cours consistent surtout à faire assimiler aux élèves les éléments de gram - maire."

En ce sens, le programme de moniteurs et monitrices de langues secondes peut constituer un apport important. Les moniteurs s'efforcent de parler en français avec les élèves même si cela s'avère parfois difficile étant donné le faible niveau de maîtrise de la langue seconde de ces derniers. De plus, une monitrice souligne le cas d'enseignantes et d'enseignants parlant mal la langue qu'ils doivent enseigner et ayant peu d'occasion de pra - tiquer dans ce milieu strictement anglophone: la présence des moniteurs leur serait d'un grand secours.

La présence des monitrices et des moniteurs se révèle également importante pour réduire les préjugés face aux francophones. Plusieurs enseignantes et enseignants affirment que les moniteurs sont les meilleurs ambassadeurs de la culture francophone et que, jusqu'à présent, les candidates et candidats retenus ont rempli à merveille cette mis - sion. Une enseignante nous dit:

> "Le moniteur représente tout ce qui est bon et aimable. Il donne une bonne impression des francophones aux élèves. Les élèves vont as - socier tout ce qui est québécois à lui."

Une autre ajoute:

> "La plupart des gens d'ici n'ont pas beaucoup de connaissances d'au - tres cultures que la culture blanche, anglosaxonne, protestante. Si tu es catholique, tu es différent dans cette communauté particulière. Le fait de recevoir des moniteurs, ça ouvre l'esprit de la population."

Dans presque toutes les régions éloignées qui ont eu peu de contact avec les francophones, tous les enseignants et coordonnateurs insistent sur l'importance du choix des monitrices et des moniteurs pour transformer les mentalités face au français. Une coor - donnatrice nous dira même que tout, ou presque, repose sur la personnalité du moniteur ou de la monitrice pour donner une bonne impression des francophones aux élèves.

On pourrait multiplier à plusieurs exemplaires les témoignages comme ceux que nous avons cités. Cependant, comme au Québec, mais à un degré moindre, deux points principaux ressortent de la majorité des témoignages: premièrement, bien que sou - vent opposée au bilinguisme en Ontario une partie de la population de ces régions prend graduellement conscience que dans la situation politique actuelle, il devient de plus en plus utile de connaître le français; en second lieu, on constate qu'ici, comme au Québec, lorsque les gens sont mis en contact avec la culture québécoise, ils en apprécient certains aspects et plusieurs de leurs préjugés disparaissent.

Il est surprenant de voir jusqu'à quel point la présence d'un moniteur ou d'une monitrice, même dans des régions coupées de tout contact avec le français, semble se révéler efficace, tant au point de vue linguistique que culturel.

Attitudes des francophones ontariens face à la majorité anglo - phone

Les francophones de la région d'Ottawa, objet de notre étude, vivent dans une situation particulière sur le plan linguistique, ils ne peuvent se permettre d'ignorer l'an - glais. On y constate d'ailleurs une motivation particulièrement élevée à l'apprentissage de cette langue, doublée d'un niveau de bilinguisme beaucoup plus élevé que dans les autres régions ontariennes. Comme nous dit le coordonnateur du programme M.L.S. de cette région:

> "En Ontario, l'apprentissage d'une langue seconde, ça fait partie de la vie quotidienne."

Il semble que l'attitude vis-à-vis du bilinguisme soit beaucoup plus ouverte depuis 10 à 15 ans. La plupart des jeunes francophones parlent l'anglais depuis leur plus jeune âge, même si on constate certains foyers de résistance. Mais il faut bien voir que la raison première de cette ouverture à l'anglais est d'ordre économique: si on veut travailler plus tard, on se doit d'apprendre l'anglais.

Dans cette région, on ne remet pas en cause la priorité de l'anglais. Il semble que l'on s'y adapte assez facilement en devenant soi-même bilingue. Toutefois, cela ne veut pas dire que toute tension soit éliminée entre groupes linguistiques. Ainsi un étudiant nous dira:

> "Les francophones sont toujours obligés de plier devant les anglophones et non l'inverse. C'est dur pour un francophone."

Mais de façon générale, les étudiants sont fiers d'être bilingues. Certains nous disent même qu'ils croient que certains anglophones les envient de parler aussi bien l'anglais que le français. Par contre un autre nous dira que "les anglais ne sont pas vraiment intéressés à apprendre le français".

Le problème dans cette région serait d'ailleurs plus une motivation trop faible pour le français. Certains enseignants estiment que les jeunes s'expriment plus en anglais qu'en français et ceci même s'ils fréquentent l'école française. A leurs yeux, il ne faut pas ignorer le danger d'assimilation.

7.2.3 La situation en Colombie-Britannique

7.2.3.1 Objectifs de l'enseignement de la langue seconde

Il y a peu à dire sur les progrès réels accomplis par l'enseignement de la langue seconde en Colombie-Britannique si ce n'est qu'ici comme au Québec et en Ontario, le bilinguisme des anglophones a augmenté légèrement passant de 2,9% à 4,3%, alors que celui des francophones diminuait de 96,2% à 85,1[13]. Cette baisse peut toutefois être liée en grande partie à une migration plus importante des francophones vers cette province. Au plan des attitudes face à l'apprentissage du français, il semble cependant que les mesures politiques fédérales aient eu un impact relatif assez important.

7.2.3.2 Attitudes face à la langue et à la culture française

Plusieurs éléments communs se dégagent d'une école à l'autre par rapport à la perception qu'ont les élèves, les enseignants et les moniteurs de la langue et de la culture de l'autre groupe.

Le français en Colombie-Britannique a suscité un intérêt croissant ces dernières années. Cet intérêt n'est sans doute pas étranger à la politique des langues officielles adoptée par le Parlement fédéral en 1969. Non seulement plusieurs enseignants ont-ils confirmé ce phénomène mais la croissance même des effectifs dans les classes d'immersion, qui serait de l'ordre de 20% depuis quelques années en est un témoignage éloquent et répond à la demande de parents dans tous les coins de la province.

L'enseignement du français comme celui d'autres langues secondes est facultatif au niveau secondaire, et bien que le milieu scolaire soit multiethnique, le français demeure la langue seconde choisie par la grande majorité des élèves. On peut alors se demander pour quelles raisons a-t-il une place de choix parmi les langues autres que l'anglais dans le cursus scolaire, sachant notamment que d'autres langues telles que l'espagnol,

---

13 Cf. Tableau 2.3, p. 55.

l'allemand et le mandarin sont également enseignées (du moins dans certaines des écoles visitées). A cette question, deux éléments de réponse fournis par les élèves se distinguent clairement: premièrement, ils ne s'intéressent pas au français pour des motifs abstraits tels que le nationalisme ou le patriotisme, bien que certains croient que l'apprentissage du fran - çais puisse favoriser l'unité canadienne; deuxièmement, et en corollaire, ils s'intéressent au français pour des raisons pragmatiques, à court ou à moyen terme. La plus évidente de ces raisons est qu'un des préalables pour être admis à l'Université de Colombie-Britannique (c'est l'université la plus souvent mentionnée) est d'avoir étudié une langue seconde au ni - veau secondaire. Comme on croit généralement qu'au Canada le français est plus utile que les autres langues secondes, particulièrement dans la perspective de l'emploi, on choisit alors surtout le français. En outre, on estime que pour voyager au Canada ou ailleurs, le français pourrait s'avérer également plus utile. Et finalement, il y a l'influence des parents qui semble jouer dans le choix que les élèves font.

Au plan de la perception qu'ont les élèves du français tel qu'il est parlé par les moniteurs, il ne semble pas que ceux-là aient des attitudes négatives. Quelques fois, des élèves ont fait ressortir le parallèle qu'ils voyaient entre le français métropolitain et le français "québécois" d'une part, et entre l'anglais "américain" et l'anglais "britannique" d'autre part. S'il y avait quelques aspects négatifs dans ce parallèle, ce serait peut-être envers leur propre variété d'anglais, omise dans la comparaison ou confondue dans ce qu'ils appellent l'anglais "américain". Quoiqu'il en soit, les moniteurs témoignent de l'ac - ceptabilité du français "québécois" aux yeux des élèves.

Qu'en est-il de la culture canadienne-française ou québécoise? D'une part, on pourrait croire à travers les divers témoignages des moniteurs et des élèves que ces der - niers s'intéressent à la culture des moniteurs. Probablement que lorsqu'ils sont en présence du moniteur, les élèves sont de fait curieux et intéressés à connaître ce que le moniteur leur raconte de sa culture. D'après plusieurs exemples que les moniteurs ont donnés des acti - vités dites culturelles qu'ils préparent pour les élèves, on observe une tendance à interpréter "culture" dans un sens plutôt restreint qui se rapproche du folklore. En effet, combien de fois n'a-t-on pas donné comme exemples d'activités culturelles des thèmes folkloriques tels que: la fête de la Sainte-Catherine, la cabane à sucre, la soupe aux pois, le réveillon de Noël de l'ancien temps, alouette!

D'autre part, la culture entendue au sens anthropologique, dépourvue de ses stéréotypes légendaires, est peut-être encore loin dans l'échelle des intérêts et des besoins des élèves. Du moins, c'est ce que laisse entendre le commentaire suivant d'un élève qui résume assez bien l'opinion de son groupe:

> "Quebec isn't given any more interest than Toronto we don't spend our lunch hour talking about Toronto or whatever. For me, my whole point in learning French is going to a good university. That's that! I'm not against French Canadian culture, it's just not something that terribly interests me. I'm learning French for the sake of learning a second language."

Il semble bien qu'ici comme au Québec et en Ontario, le principal moteur pour apprendre le français réside dans la nécessité d'être bilingue pour occuper certains postes. Cependant, alors qu'en Ontario, on retrouvait quand même un intérêt minime pour la culture québécoise francophone, ici il semble pour ainsi dire inexistant. Est-il possible espérer le faire naître?

Chose certaine, les quelques efforts consentis par les anglophones pour apprendre le français semblent partout liés aux obligations créées par la Loi sur les langues officielles. Là où les appels à la bonne volonté et les exhortations précises avaient échoué, peut-être les mesures politiques réussiront-elles? Il demeure toutefois indispensable d'accompagner ces mesures politiques de programmes susceptibles de favoriser non seulement la pratique langagière mais aussi la réduction des attitudes négatives face au biculturalisme et au bilinguisme. En ce sens, le programme des monitrices et des moniteurs de langue seconde semble se révéler un atout important.

CHAPITRE 8

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Nous voici au terme de cette recherche dont il importe à présent de dégager ce qu'il faut bien appeler les conclusions, à partir desquelles nous tenterons de formuler quelques recommandations. Mais quelle meilleure façon de mesurer le chemin parcouru que de mettre face à face le point d'arrivée et le point de départ de cette étude. Aussi ce dernier chapitre comprendra-t-il trois sections: la première (point de départ) sera un résumé de la problématique de la recherche et un rappel de ses objectifs ainsi que de ses perspectives théoriques et aspects méthodologiques; la seconde (point d'arrivée) mettra en relief de manière systématique les principales conclusions qui s'imposent de l'analyse des données recueillies en regard des termes du mandat et présentera quelques recommandations, à la lumière de ces conclusions et la troisième section dégagera les éléments de réponse par rapport à une question implicite posée à cette étude, relativement à la place des moniteurs de langue seconde dans l'organisation du travail enseignant.

8.1 Le point de départ de la recherche

8.1.1 Résumé de la problématique et des objectifs

Au point de départ de cette recherche, il y a le Programme des moniteurs de langues secondes dont, après plus de dix années de fonctionnement, il semblait devenir important pour les décideurs politiques et les administrateurs d'avoir un bilan. Nous y reviendrons dans les objectifs de la recherche.

Lancé en 1973, suite à une entente entre le Secrétariat d'État et le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC), le Programme des moniteurs de langues secondes, dans la foulée de la Loi fédérale sur les langues officielles adoptée quatre ans auparavant, visait un double objectif, à savoir:

1) "contribuer à améliorer au Canada la qualité de l'apprentissage des langues secondes (en particulier, l'expression orale) en offrant aux étudiants des institutions d'enseignement l'occasion de pratiquer régulièrement leur langue seconde avec l'aide d'un moniteur de langue seconde qui maîtrise cette langue et qui travaille sous la surveillance d'un professeur;

2) offrir au moniteur de langue seconde l'occasion d'améliorer ses connaissances dans sa langue seconde par des contacts suivis avec le milieu linguistique et culturel de la province où il étudie et travaille."[1]

Et la même entente spécifiait que:

> "un moniteur de français (ou d'anglais) désigne une personne d'expression française (ou anglaise) inscrite à temps plein dans une institution d'enseignement post-secondaire d'une province autre que celle de son domicile, qui fournit une assistance à temps partiel à un professeur dans l'apprentissage de l'expression orale, de la compréhension auditive et de la culture du français (ou de l'anglais) dans une institution d'enseignement où le français (ou l'anglais) est enseigné comme langue seconde."

Globalement la définition et les objectifs du programme n'ont pas changé depuis leur détermination et leur adoption en 1973. Mais on distingue aujourd'hui assez nettement deux grands volets, fondés essentiellement sur le régime d'emploi des moniteurs. Le premier volet, premier dans le temps puisqu'instauré dès l'origine du programme est "le programme des moniteurs à temps partiel" auquel adhèrent toutes les provinces canadiennes; le second, le programme des moniteurs à temps plein a été lancé 5 ans plus tard en 1978. Au moment d'entreprendre cette étude, le Québec n'a pas adhéré à ce second volet du programme auquel, à toutes fins pratiques, il a trouvé un substitut dans le programme des assistants britanniques. Ainsi donc le programme des moniteurs de langue seconde au Canada, au moment où l'étude démarre en 1984, peut être vu comme un triptyque constitué de:

1. un panneau central formé par le programme des moniteurs à temps partiel impliquant les deux langues officielles, le français et l'anglais comme langues secondes (FLS et ALS) et fonctionnant dans toutes les provinces;

---

1 Contrat et entente entre le Secrétariat d'État et le CMEC, signés à Ottawa le 12 juillet 1973.

2. un volet latéral formé par le programme des moniteurs à temps plein, impliquant le français comme langue seconde et fonctionnant partout au Canada, sauf au Québec;

3. un autre volet latéral formé par le programme des assistants britanniques, impliquant l'anglais comme langue seconde et ne fonctionnant qu'au Québec.

Notons qu'en 1984-85, on dénombrait au total 945 moniteurs à temps partiel, dont 283, soit plus du quart, au Québec; 125 moniteurs à temps plein distribués entre 9 provinces et territoires du Canada et 10 assistants britanniques au Québec. Moniteurs à temps partiel, moniteurs à temps plein et assistants britanniques, en fonction des objectifs du programme et des institutions participantes, se trouvaient mis à contribution soit dans des écoles secondaires, soit dans des institutions d'enseignement collégial, soit même dans des universités.

Voilà donc telles que grosso modo se présentaient en 1984-85 les composantes de ce programme des moniteurs de langue seconde qui allait être l'objet de notre évaluation. De manière spécifique, les objectifs de cette étude tels que découlant du mandat qui nous était confié par le Ministère de l'éducation du Québec étaient:

1. de fournir une analyse détaillée de la tâche des moniteurs et des assistants;

2. d'étudier la dynamique de l'organisation de ces programmes afin de faciliter la mise en oeuvre de programmes d'action et l'intervention du même type;

3. de rendre compte de l'utilité de ces programmes;

4. d'examiner l'opportunité d'y apporter des changements et de préciser la nature de ces derniers;

5. de montrer la pertinence ou non de l'expansion de ces programmes par l'intégration de nouveaux volets;

6. de vérifier l'applicabilité de ces programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes.

Quels véhicules et quelles voies ont-ils été empruntés en vue d'atteindre ces objectifs? Telle est la question à laquelle il sera répondu brièvement avant de présenter la synthèse des principaux résultats de cette recherche.

8.1.2 Perspectives théoriques

Dans le cadre d'une recherche contractuelle alimentée par des contraintes et des pressions de toutes sortes, explicites ou implicites, la tentation est toujours grande de prendre des raccourcis susceptibles de mener le plus directement et le plus vite possible au but recherché. C'est presque toujours dans ces cas les préoccupations théoriques, réputées inutiles, qui sont sacrifiées au profit des faits solides et grossiers. Mais convaincus pour notre part que, souvent, il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie pour interpréter et comprendre les réalités de certains phénomènes, nous avons commencé par nous préoccuper des bases théoriques à partir desquelles allaient être mises en lumière les données relatives au programme des moniteurs de langue seconde.

D'emblée, puisqu'il s'agissait d'un phénomène se déroulant dans un cadre organisationnel relativement souple et mettant en présence différents sujets aux sensibilités et intérêts multiples et diversifiés, il nous est apparu pertinent de scruter les potentialités offertes par l'"analyse stratégique" de Michel Crozier.[2]

Sans entrer ici dans une explicitation détaillée des trois principaux éléments conceptuels retenus, citons l'«autonomie des acteurs», concept riche en regard d'un programme de moniteurs de langues secondes dont la souplesse de l'organisation laisse une assez large initiative aux Provinces et aux institutions participantes; le «vécu des acteurs», autre concept retenu, à cause de l'importance des perceptions des sujets participants, notamment les moniteurs et les enseignants, dans une perspective d'évaluation du programme, à travers leurs subjectivités mais aussi à travers le dynamisme propre du programme et ses objectifs institutionnels; «les effets pervers» autre concept également intéressant, dans la mesure où la mise en oeuvre du programme peut avoir entraîné des effets complètement «inattendus, non voulus et à la limite aberrants...» pour reprendre les termes mêmes de Crozier et Friedberg.

---

2 Michel Crozier, *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil, 1977.

A cause de contraintes propres à notre contrat de recherche ou de caractéristiques spécifiques au modèle crozérien non vérifiées dans le cadre du programme des moniteurs de langues secondes, il nous est apparu nécessaire de compléter l'analyse stratégique, sans doute riche pour appréhender le jeu des acteurs dans des organisations mais limitée pour saisir les enjeux macrosociaux, par quelques éléments des théories conflictualistes. Tenant compte des inégalités économiques et sociales marquant les groupes ethno-linguistiques en présence, ces théories suggèrent, entre autres, qu'un programme d'apprentissage de langues secondes réussit ou échoue, non pas tant en regard du critère linguistique, mais surtout en fonction de ses effets sur les inégalités et sur la culture du groupe réputé minoritaire.

Voilà donc schématiquement posées les deux perspectives théoriques qui ont orienté la recherche. Elles ont sans aucun doute influencé les décisions relatives aux divers aspects de la cueillette des données et de la méthodologie de la recherche en général.

8.1.3 Aspects méthodologiques

Fondamentalement, l'approche méthodologique pour laquelle nous avons opté peut être qualifiée de qualitative. Solidaire du cadre d'analyse synthétisé plus haut, cette approche nous paraissait en effet plus apte à faire "comprendre un phénomène en le reconstituant et en en faisant émerger la signification à l'aide des acteurs concernés". Il est vrai que même après plus de 10 ans de fonctionnement, le programme des moniteurs de langues secondes, à notre sens, se prêtait mal à une traduction en variables quantifiables, dont les relations auraient pu être mises sous forme d'hypothèses énoncées a priori et vérifiées a posteriori. Mais si l'approche qualitative ne donne pas de mesure des phénomènes correspondant aux termes de notre mandat, elle ne devrait pas moins nous permettre de mettre en relief les modes de fonctionnement du programme, son efficacité et le niveau de satisfaction des participants, en mettant à contribution ces acteurs-là eux-mêmes au moyen d'entrevues semi-structurées.

Ainsi donc quatre schémas d'entrevues ont été élaborés, destinés respectivement aux coordonnateurs du programme, aux enseignants, aux moniteurs et aux étudiants. Le documentation officielle relativement aux programmes a été évidemment exploitée. A cela sont venues s'ajouter quelques données de type socio-démographique recueillies au

moyen d'un questionnaire et quelques données relatives aux dispositions des étudiants et des moniteurs vis-à-vis de la langue seconde, recueillies au moyen d'échelles d'attitudes.

Le traitement et l'analyse des données ainsi recueillies ont été effectués sur le mode de l'analyse qualitative de contenu de textes, fondées sur des «catégories» établies préalablement à partir des objectifs de la recherche et des trois grands volets de notre cadre d'analyse.

8.2 Le point d'arrivée de la recherche: Conclusions et recommandations

Il nous semble inutile de souligner au départ que l'effort de synthèse déployé ici ne rendra pas nécessairement compte même des principaux résultats de la recherche, avec toutes les nuances de l'analyse détaillée, telle qu'elle s'étend de la page 100 à 238. Cela dit, quels éléments de réponse la recherche apporte-t-elle aux six grandes questions qui ont été à son origine?

8.2.1 La tâche des moniteurs

Quels que soient le volet du programme que l'on considère (moniteurs à temps partiel, moniteurs à temps plein ou assistants britanniques), l'ordre d'enseignement auprès duquel il opère (universitaire, collégial ou secondaire) ou la langue seconde pour laquelle ses services sont dispensés, les données recueillies et analysées relativement à la tâche du moniteur permettent de dégager quatre résultats majeurs.

Le premier concerne le contenu même de la tâche qui se caractérise par sa très grande variété. L'on observe que les moniteurs sont utilisés de manière très diversifiée selon les Provinces, les institutions et les enseignants de langues secondes, appelés à les encadrer. Dans l'ensemble, la prescription des programmes qui veut que les moniteurs ne soient pas affectés à des tâches spécifiquement dévolues à l'enseignant est plus ou moins respectée. Ainsi dans plusieurs institutions, notamment dans le cadre du programme des moniteurs à temps plein, les moniteurs sont utilisés pour des tâches d'enseignant ou d'aide-enseignant, de tutorat auprès des élèves et même de bureau. Ce n'est pas cependant le cas des moniteurs à temps partiel qui, règle générale, sont davantage utilisés, tel que prévu, comme personne-ressource, mise à contribution dans le cadre d'activités organisées et

axées essentiellement sur des conversations dans la langue seconde dont les élèves ont à faire l'apprentissage. Il en est de même des assistants britanniques. Mais il arrive que ces derniers sont utilisés comme "aide-enseignants", dans le cadre de certains cours. En ce qui concerne le travail lui-même, on en arrive donc à la conclusion que les prescriptions des programmes devraient être respectées de manière plus rigoureuse, les administrateurs responsables étant vigilants à cet égard.

Le deuxième résultat qu'il importe de mettre en relief est relatif à la dimension culturelle qui constitue un des objectifs majeurs des programmes. De manière plutôt générale, il se dégage de la recherche que quel que soit le programme, la dimension culturelle est relativement absente des préoccupations des enseignants de langues secondes et des activités des moniteurs qui sont mis à leur disposition. Il importe de signaler ici qu'au niveau secondaire, au Québec, plusieurs institutions ne prévoient pas un horaire sur cinq jours, il est difficile pour les moniteurs de rencontrer les mêmes groupes d'élèves. Cela ne favorise pas, l'on s'en doute, un climat familier et détendu propre à stimuler les échanges culturels et linguistiques. Il y a tout de même d'intéressantes exceptions par rapport à cette observation. Ainsi une université anglophone du Québec centre l'utilisation de ses moniteurs à temps partiel sur des activités reliées à l'*Art de vivre au Québec*, cours basé sur la culture québécoise, et aux caractéristiques socio-culturelles du Québec à travers la chanson. Par ailleurs, si l'on en croit les témoignages recueillis, de manière informelle et en dehors de leurs activités programmées, les moniteurs et assistants britanniques évoluant au Québec disent avoir l'opportunité de découvrir la culture québécoise qu'ils semblent apprécier beaucoup. Pour compléter les observations mises en relief dans les deux premières conclusions relatives à la tâche, il nous faut signaler les plaintes répétées des moniteurs travaillant au Québec en ce qui concerne le matériel pédagogique et culturel mis à leur disposition, insuffisant et dépassé.

Le troisième résultat à mettre en évidence concerne la faible intégration observée du travail des moniteurs par rapport au travail des enseignants. A l'exception de l'ordre collégial d'enseignement, les activités des moniteurs ne semblent pas être une composante de la planification d'ensemble des activités du département ou des enseignants. Il en découle parfois un manque sinon une absence totale de cohérence entre travail des moniteurs et enseignement de la langue seconde. Cette conclusion s'applique moins dans le cas des institutions anglophones, et en particulier en Ontario, où le travail des moniteurs est relativement bien intégré aux activités d'ensemble relatives à l'apprentissage de la langue seconde. Mais là aussi, il y a place pour des améliorations.

Le quatrième résultat majeur, en ce qui concerne la tâche des moniteurs, est lié aux caractéristiques de l'encadrement dont ils bénéficient dans le cadre de leur travail. De manière générale, et de façon analogue à ce qui a été souligné précédemment concernant l'intégration du travail des moniteurs à celui des enseignants, nous avons observé que l'encadrement, quel que soit le programme considéré, est plutôt faible. La plupart des moniteurs ont exprimé leur regret devant le manque de direction ou d'orientation qui leur est fournie relativement à leurs activités. Ici et là, surtout du côté des institutions anglophones, on trouve des exemples d'un encadrement assez strict. Mais précisément, il faut que l'encadrement soit souple pour laisser une marge significative de liberté de manoeuvre aux moniteurs. C'est alors que les résultats les plus intéressants sont atteints, les relations et les échanges entre enseignants, moniteurs et élèves étant suffisamment denses sans être étouffants.

Mais dans tous les cas, malgré les difficultés plus aiguës en ce sens éprouvées au niveau secondaire, où la connaissance de la langue seconde est souvent limitée, il s'avère que les activités des moniteurs se déroulent dans la langue seconde. Conjugée au fait que le travail du moniteur se distingue tout de même de celui de l'enseignant, cette dernière caractéristique s'est avérée un facteur important pour la «réussite» du programme, dont il faudra voir ce qui en est quant à la dynamique de l'organisation des divers volets.

A la lumière des observations qui précèdent relativement à la tâche des moniteurs de langues secondes, nous sommes d'avis et recommandons que

1) les moniteurs se consacrent de manière prioritaire sinon totalement exclusive à des tâches reliées à l'apprentissage oral des langues secondes et ce dans un cadre global et souple de planification et en collaboration étroite avec les enseignants responsables des cours de langues secondes. A cet égard, il semble y avoir place pour de larges améliorations dans chacun des programmes examinés;

2) la dimension culturelle soit intégrée de manière plus systématique et plus significative dans le programme d'activités des moniteurs, tant pour le bénéfice de ces derniers que pour celui des étudiants. Dans cette perspective, il y a beaucoup d'améliorations à apporter aux «trousses culturelles» qui sont données aux moniteurs de quelle que province que ce soit. De même les

institutions francophones du Québec se devraient de rendre plus présents dans leur programme des éléments de la culture de la langue seconde;

3) les objectifs culturels du programme soient mieux définis et sur une base plus globale de manière à éviter de réduire la culture à sa simple dimension folklorique;

4) le temps de travail prévu au contrat des moniteurs, et notamment des moniteurs à temps plein et des assistants britanniques, soit mieux respecté.

8.2.2 La dynamique de l'organisation des "programmes"

Il s'agit là d'un élément clé dans la perspective de l'analyse stratégique. Élément composite et complexe, s'il en est, la dynamique des programmes fait intervenir une multitude de facteurs dont le lecteur a pu prendre connaissance précédemment[3] et que nous ne reprendrons pas ici.

De manière générale, des résultats présentés et analysés, il se dégage que le type et la dynamique de l'organisation du programme dans les institutions se ressentent beaucoup de la motivation qui a été à l'origine de sa mise en place. Cette motivation se traduit dans des situations allant du "je ne sais trop que faire des moniteurs, mais j'en veux" entendu dans certains établissements jusqu'au "le programme est très utile pour les étudiants qui ont un bon contact avec les moniteurs", entendu dans certains autres. D'où la diversité des dynamiques d'organisation observées. Ici, pour des moniteurs voulus et demandés parce qu'appréciés, on prévoit un cadre de fonctionnement relié à une planification d'ensemble, où ils ont leur place à côté et avec les enseignants, les étudiants et les administrateurs. Ils sont ainsi intégrés à la vie du département et de l'institution. Le niveau de satisfaction est alors relativement élevé, à la hauteur du degré de connaissance, également élevé, des attentes réciproques qu'ont les partenaires, les uns vis-à-vis des autres. Là, les moniteurs y sont, sinon comme des cheveux sur la soupe, mais non intégrés à la vie de l'institution qui les a acceptés parce qu'ils ont été offerts. Dans ces conditions, les attentes vis-à-vis d'eux sont pour le moins confuses. Certains responsables de cours de langues secondes voient en eux des auxiliaires pour l'enseignement et se plaindront de leur faible

3 Cf. plus haut, p. 110.

compétence pédagogique et linguistique. D'autres par contre leur reprocheront de "jouer aux précepteurs". La réalité est que plusieurs enseignants ne savent trop que faire de leurs moniteurs qui sont alors plus ou moins laissés à eux-mêmes. Il découle de cette situation que le niveau de satisfaction des intervenants n'est pas très élevé, ce qui n'empêche pas, à l'expérience, que les moniteurs de langues secondes soient même dans des cas unanimement reconnus comme étant utiles.

Dans tous les cas cependant, il ressort des résultats de l'étude que les institutions concernées n'ont eu aucune participation dans le processus de sélection des moniteurs dont la présence par ailleurs entraîne un surcroît de travail pour les enseignants, compte tenu de l'encadrement que ces derniers sont sensés donner aux moniteurs. De manière également unanime, il ressort que les moniteurs trouvent l'expérience enrichissante, leur principal élément d'insatisfaction étant leur rémunération qu'ils trouvent insuffisante, particulièrement dans le cas des moniteurs à temps plein.

A la lumière des principales observations mises en relief ci-dessus relativement à la dynamique de l'organisation des programmes MLS, nous sommes d'avis et recommandons que:

1) des moniteurs de langues secondes soient donnés aux seules institutions qui en font la demande formelle, avec un plan spécifiant les éléments prévus pour leur insertion et leurs activités au sein de l'institution, l'identification et l'accord des enseignants avec qui ils auront à collaborer ainsi que leurs attentes vis-à-vis des moniteurs;

2) les institutions soient mieux informés sur les règles d'administration des programmes et en particulier sur les conditions de travail des moniteurs;

3) des mesures soient prises pour mieux structurer et encadrer les activités des moniteurs qui doivent être bien coordonnées avec le programme d'enseignement des enseignants et les activités du département ou de l'institution;

4) que l'on prenne en considération les difficultés liées à l'horaire sur plus de cinq jours en ce qui concerne l'organisation du travail des moniteurs;

5) les conditions générales d'accueil et d'intégration au milieu soient améliorées, notamment pour les assistants britanniques et les moniteurs à temps plein.

8.2.3 L'utilité des programmes

Cette troisième question est sans aucun doute l'élément central de notre recherche évaluative du programme des moniteurs de langues secondes. Nous avons considéré que le programme peut être qualifié d'utile et efficace, s'il atteint les objectifs visés, s'il donne satisfaction à ses usagers. Nous avons par ailleurs rappelé les objectifs de base de ces programmes qui visent à améliorer l'apprentissage oral de la langue seconde des étudiants, à permettre aux moniteurs de pratiquer la langue seconde en vivant dans un milieu où cette langue est prédominante et de favoriser les échanges culturels entre les principaux participants, c'est-à-dire les moniteurs et les étudiants. Que conclure face à ces divers éléments?

L'étude n'a pas procédé à une *mesure* de l'impact de la présence des moniteurs sur l'apprentissage oral de la langue seconde chez les étudiants. Mais, tant pour l'ordre d'enseignement universitaire que collégial, il se dégage des témoignages recueillis et analysés que la présence des moniteurs a un impact positif sur l'apprentissage oral de la langue seconde par les étudiants. Par rapport à ce premier objectif, l'efficacité du programme est pour le moins douteuse quand on considère l'ordre d'enseignement secondaire du Québec et le volet des "assistants britanniques". Cela est dû tant au caractère très limité de la connaissance de la langue seconde à l'âge de ces étudiants qu'au faible nombre et à la brièveté des rencontres entre étudiants et assistants britanniques ou moniteurs. En Ontario et en Colombie-Britannique, la même observation pourrait être faite, pour des raisons peut-être différentes. Du reste, au niveau secondaire, l'impact semble plus positif sur l'apprentissage de la langue seconde quand l'écart diminue entre l'âge des moniteurs et celui des élèves.

En ce qui concerne le deuxième objectif, l'apprentissage de la langue seconde par les moniteurs et les assistants britanniques, il s'avère qu'il est largement atteint, mais à un degré moindre pour ce qui est des moniteurs à temps plein surtout en Colombie-Britannique. Il en est de même de l'objectif des échanges culturels où là encore les moniteurs et assistants britanniques semblent être les grands gagnants du programme.

Relativement à la satisfaction que procure le programme aux divers intervenants, il faut conclure, malgré des améliorations possibles à certains points, qu'elle est élevée dans les trois provinces, à quel qu'ordre d'enseignement que ce soit. Au-delà des objectifs qui lui ont été assignés au départ, le programme de moniteurs de langues secondes a débouché sur deux effets non prévus et hautement positifs. D'une part il a favorisé l'émergence chez quelques-uns d'une "vocation" pour l'enseignement des langues et à l'inverse a fait prendre conscience à certains de leur manque d'intérêt et d'aptitude pour cette profession et d'autre part il a favorisé pour des enseignants, grâce au contact des moniteurs, leur pratique de la langue seconde.

A la lumière des observations qui précèdent, nous sommes d'avis et recommandons que:

1) soient maintenus voire même consolidés les deux volets du programme des moniteurs canadiens et le programme des assistants britanniques.

8.2.4 Les améliorations à apporter aux programmes

Des éléments de réponse concernant ce point précis du mandat sont apparus au cours de la présentation des conclusions relatives aux trois premiers points. Ces éléments de réponse sont largement confirmés à l'examen des réponses aux questions qui portaient spécifiquement sur des suggestions d'améliorations à apporter au programme. Ces suggestions recueillies concernent en effet la sélection et l'accueil des moniteurs, leur formation et leur utilisation; le matériel qui leur est fourni, la durée de leur mandat et leur rémunération.

Par ailleurs, il se dégage des résultats obtenus que les conditions d'efficacité maximale des programmes seraient les suivantes:

1) les moniteurs travaillent avec des petits groupes;

2) ils rencontrent régulièrement les mêmes groupes;

3) ils interviennent au seul niveau de l'apprentissage oral de la langue seconde, les tâches reliées à l'enseignement formel et au tutorat étant laissées aux professeurs;

4) leur travail est planifié et intégré à l'ensemble des activités du cours ou du département;

5) ils bénéficient d'un encadrement régulier qui assure une bonne articulation et une continuité en regard des objectifs du cours et des activités des moniteurs tout en leur laissant une marge d'initiative favorisant l'expression de leur créativité;

6) leur apport à l'apprentissage oral de la langue seconde par les étudiants prend place dans le cadre d'activités pédagogiques mais ce caractère non formel intégrant des aspects culturels bien planifiés.

A la lumière de ces observations et au risque de nous répéter, nous sommes d'avis et recommandons que:

1) La sélection des moniteurs et des assistants britanniques soit plus rigoureuse et que soient prises en compte les caractéristiques du profil de moniteur reconnu les plus pertinentes par les enseignants;

2) Les institutions participantes soient choisies sur la base d'une demande formelle comprenant des indications claires quant à l'accueil et à l'insertion des moniteurs ou assistants dans le programme d'activités du cours, du département ou de vie de l'institution;

3) Les institutions participantes respectent de manière rigoureuse les définitions de tâches des moniteurs prévues au programme et qui stipulent clairement:

   a) que "le moniteur ne remplace pas l'enseignant" dans aucune de ses tâches spécifiques d'enseignement;

b) que le moniteur ne se substitue pas aux membres du personnel de soutien, de bureau, etc. en accomplissant les tâches ordinairement dévolues à ces derniers;

4) Les moniteurs soient placés dans des conditions d'encadrement suffisant et souple favorisant des échanges réguliers avec les enseignants;

5) Du matériel suffisant et diversifié soit fourni aux moniteurs, "trousse cultu - relle" et matériel pédagogique;

6) La rémunération des moniteurs à temps plein et des assistants britanniques, soit augmentée substantiellement;

7) La détermination de la rémunération des moniteurs à temps partiel tienne compte des variations des frais de scolarité selon les provinces;

8) Que la charge de travail des moniteurs à temps plein soit réduite de manière à leur permettre d'atteindre les objectifs linguistiques et culturels du programme.

8.2.5 Pertinence de l'expansion de ces programmes par l'inté - gration de nouveaux volets au Québec

A partir des témoignages recueillis, à cette question pertinente surtout pour le Québec qui ne participe pas au volet des "moniteurs à temps plein" du programme, il se dégage un très large consensus quant à la non opportunité de l'expansion des programmes. Tous les intervenants interrogés - tant au niveau des universités, des collèges que des com - missions scolaires - déclarent être très bien servis et satisfaits des moniteurs à temps partiel. Même au niveau secondaire où l'on a fait ressortir que des problèmes d'horaire ne permet - taient pas la meilleure utilisation possible des moniteurs à temps partiel, il ne s'est pas manifesté de désir particulier d'avoir des moniteurs à temps plein.

Par ailleurs, les résultats de notre étude font nettement ressortir que le pro - gramme plus ou moins analogue des assistants britanniques n'atteint pas son efficacité maximale.

A la lumière de ces observations, nous sommes d'avis et recommandons que:

> Dans le court terme, aucun nouveau volet ne soit ajouté au programme des moniteurs et des assistants britanniques dont on devrait voir plutôt à la consolidation et à une meilleure exploitation.

Cela ne signifie pas que l'introduction du programme de moniteurs à temps plein ne doive être recommandée si les résultats et les recommandations de la présente étude concernant le volet des M.T.P. étaient mises en application, permettant de la sorte de favoriser les régions éloignées des centres universitaires.

8.2.6 Applicabilité des programmes pris comme modèles à des secteurs autres que celui des langues secondes

L'on ne s'étonnera pas que les résultats de notre recherche ne permettent pas tellement de répondre de manière éclairée à cette question. C'est que si la connaissance approfondie du fonctionnement des programmes de moniteurs de langues secondes est utile à cet égard, elle est insuffisante voire même moins utile que la connaissance des caractéristiques et des contraintes de ces éventuels autres secteurs auxquels seraient alloués des moniteurs. L'on admettra que cet important deuxième pan des éléments de base pour répondre à cette question débordait très largement le cadre de notre mandat.

Il se dégage tout de même des résultats de notre recherche au moins un élément utile dont il devrait être tenu compte relativement à cette question, à savoir qu'

> un modèle inspiré de celui du programme des moniteurs de langue seconde s'appliquerait d'autant mieux que l'autre secteur de connaissance auquel il est destiné peut se satisfaire d'une connaissance découlant de l'expérience pratique et spontanée. C'est dans ce sens que certains ont pu voir le secteur professionnel (ordres d'enseignement collégial et secondaire) et l'histoire et la géographie (assistants britanniques) comme des secteurs potentiels pour une éventuelle extension du programme.

A la lumière des observations qui précèdent, nous sommes d'avis et recommandons que toute éventuelle application du programme des moniteurs pris comme modèle à d'autres secteurs soit précédée d'une étude spécifique du (des) dit(s) secteur(s).

8.3 La place des moniteurs de langues secondes dans l'organisation du travail

Il ne nous reste qu'un point sur lequel conclure, mais il est de taille: c'est la place occupée par les monitrices et moniteurs de langue seconde dans l'organisation du travail enseignant.

Avant de répondre à cette question, il importe de distinguer le programme à temps partiel, le programme à temps plein et le programme des assistants britanniques.

Nous savons que dans le premier cas, monitrices et moniteurs travaillent dans des centres à proximité d'une université, qu'ils sont inscrits dans un programme d'études universitaires et n'ont que six à huit heures par semaine à consacrer aux élèves, travail pour lequel ils reçoivent 3,000 $ par année.

Cette allocation constitue en quelque sorte une bourse qui permet à plusieurs jeunes de continuer leurs études tout en se perfectionnant dans la langue seconde et en acquérant une certaine expérience de travail.

Nous avons vu que sauf pour de rares exceptions, les monitrices et moniteurs à temps partiel n'accomplissent pas de tâches ordinairement dévolues aux enseignants. Par ailleurs la majorité d'entre eux, comme il a été mis en évidence, se déclarent fort satisfaits de l'allocation reçue. D'autre part, cette allocation se compare avantageusement aux différentes bourses d'études allouées aux étudiants qui sont inscrits dans un premier cycle universitaire. Elle représente également un tarif horaire avantageux si l'on tient compte du nombre d'heures consacrées à ce travail.

Le seul son de cloche discordant concerne la variation des frais de scolarité d'une institution à l'autre, d'une province à l'autre. La majorité des monitrices et moniteurs interrogés considèrent que le programme devrait défrayer leurs frais de scolarité qui viennent dans certains cas amputer leur allocation d'une somme assez considérable.

En somme, suite à ces observations, il nous est permis de conclure que les moniteurs à temps partiel sont avant tout des étudiants et dans la mesure où les tâches qui leur sont confiées respectent les prescriptions des programmes, ils n'interfèrent pas dans l'organisation du travail.

Dans le cas des monitrices et moniteurs à plein temps, la situation est beaucoup moins claire. Ces derniers oeuvrent dans des localités éloignées des grands centres. Ils ne sont donc pas inscrits dans un programme d'étude. La plupart du temps, ce sont des jeunes qui ont déjà complété un premier cycle universitaire et qui pourraient faire leur entrée sur le marché du travail et être rémunérés selon leurs qualifications. Dans certains cas, ces jeunes ont choisi de s'inscrire au programme pour se perfectionner dans la langue seconde, dans d'autres, ils s'y retrouvent faute d'avoir pu trouver un emploi. Ils doivent en principe consacrer 25 heures par semaine pour un salaire de 8 000 dollars par année et se confiner à des tâches d'animation langagière et culturelle.

Nous avons vu qu'en pratique, les horaires des monitrices et moniteurs à temps plein excèdent souvent le temps prescrit. En effet, dans plusieurs écoles on exige d'eux 25 heures de présence auprès des élèves, auxquelles s'ajoute le temps de préparation et dans certains cas, celui de correction.

Si en Ontario[4], on utilise la plupart du temps monitrices et moniteurs selon les prescriptions du programme, en Colombie-Britannique la situation est fort différente et les monitrices et moniteurs semblent, dans la majorité des cas, assignés à des tâches d'assistants à l'enseignement. Parfois, comme on l'a déjà dit, on les substitue à l'enseignant. Interrogés sur leur conception du rôle du moniteur, la plupart des enseignants et des coordonnateurs de Colombie-Britannique interviewés, l'assimilent à celui d'aide-enseignant, fonction qui existe déjà dans bon nombre de commissions scolaires. Les enseignants et les coordonnateurs savent pertinemment que les monitrices et moniteurs ne doivent pas êtres confondus avec des aide-enseignants et qu'on ne doit pas leur confier des tâches de bureau. Toutefois certains enseignants ne sont pas très scrupuleux dans l'application de ce type de contrainte. Souvent, on confie aux monitrices et moniteurs des activités associées aux tâches spécifiques de l'enseignant. Dans les classes d'immersion, on leur assigne égale -

---

4 Le Québec n'a pas le volet moniteurs à temps plein cependant, les assistants britanniques qui remplissent sensiblement le même rôle sont, la plupart du temps utilisés selon les prescriptions du programme.

ment un travail de tutorat, permettant aux élèves moins avancés de faire du rattrapage soit en français, soit dans une autre discipline. C'est probablement ce qui fait dire à une moni - trice qu'elle a l'impression d'exécuter un travail d'enseignante. Selon le témoignage d'un des enseignants, les cas de tâches d'enseignement confiées aux monitrices et aux moniteurs ne sont pas des cas isolés:

> "Partout en Colombie-Britannique, les moniteurs font des tâches d'enseignement car les classes sont surchargées et à niveaux mul - tiples."

A la demande d'un coordonnateur, un des moniteurs a même accepté de prendre en charge quatre francophones de niveau secondaire. Il joue, auprès de ces élèves, le rôle d'enseignant responsable de l'application du programme-cadre de français langue maternelle. Bien que cette tâche ne lui ait pas été imposée, il est clair qu'une telle pratique enfreint les règles établies par le MTP, et qu'il s'agit là d'un cas où un moniteur dispense à bon compte et sans certification l'enseignement dans la langue maternelle à des enfants de la minorité.

Par ailleurs, la majorité des enseignantes et des enseignants constatent que les monitrices et moniteurs à temps plein sont sous-payés, comme le souligne cette ensei - gnante ontarienne:

> "I think that it might be rather unfair for us to ask these people to work for a second or third year at the salary that they get. They're not paid all that well. They can't live on it. Next year they're going to receive $800/month. You're looking at a person who is a trained university graduate in all cases and I find it rather embarrassing."

Une autre dira regretter qu'à cause de l'éloignement, l'école ne puisse béné - ficier de moniteurs à temps partiel, ceci non pas parce qu'elle est insatisfaite des moniteurs plein temps, mais parce qu'elle juge que d'employer des professionnels à si bas salaire est une forme d'exploitation.

Tous ne le voient pas du même oeil. Une coordonnatrice de la Colombie-Britannique n'y voit pas d'inconvénients en dépit du salaire minime que touchent les moniteurs:

> "I agree it's not a big salary, but it's a neat opportunity - they're met at the plane, they're looked after. I think it's tough for them, but they've chosen to do that."

S'il y a un point sur lequel tout le monde semble s'entendre, c'est la très grande utilité des moniteurs à temps plein tel qu'on les emploie dans la classe de langue seconde. Certains coordonnateurs qui ne peuvent bénéficier des services de moniteurs à temps plein le regrettent d'ailleurs, comme il ressort clairement du témoignage qui suit:

> "With the full-time programme, you have in effect para-professionnels. These people are out here because this is a job they want to do for a year. We should take only full-time monitors. If we had five full-time monitors in the school board, we could provide the service equivalent to probably 40 part-time monitors."

Dans l'ensemble, enseignants et coordonnateurs sont unanimes à se déclarer satisfaits de ce programme. Il faut toutefois reconnaître que dans bon nombre de cas, l'utilisation qu'ils en font passent à côté des prescriptions du programme.

De ces observations, la conclusion qui se dégage est, d'une part le danger de l'interférence des moniteurs à temps plein dans l'organisation du travail enseignant et, d'autre part, le risque d'exploitation de ces jeunes travailleurs mal rémunérés. A cet égard la recommandation no 6, formulée en 8.2.4, doit être sérieusement prise en compte.

En ce qui concerne la place des assistants britanniques dans l'organisation du travail, leur situation est à mi-chemin entre le moniteur à temps partiel dont ils partagent le statut comme étudiant-stagiaire, et le moniteur à temps plein dont ils se rapprochent par la place qu'ils tiennent en pratique dans l'organisation scolaire. Par rapport à ces derniers, l'assistant britannique dispose de plus de temps pour bénéficier d'un bain d'immersion dans la langue et la culture secondes.

Toutefois si on compare les assistants britanniques aux moniteurs à temps plein, leur situation est tout de même plus avantageuse. Ils travaillent en moyenne moins d'heures par semaine et leur expérience de monitorat est reconnue pour fins de diplomation et de plus comptabilisée pour fins de traitement s'ils font ultérieurement carrière dans l'enseignement.

Les interférences vis-à-vis de l'organisation du travail enseignant observées dans le cas des moniteurs à temps plein, se vérifient moins dans le cas des assistants britaniques, bien que le même danger existe.

Au total, il ne semble pas se révéler, du point de vue des enseignants, des effets perturbateurs de tous les programmes quant à l'organisation du travail. Du point de vue des moniteurs, par contre, compte tenu de certaines pratiques observées et des dangers potentiels, on ne pourra qu'inciter les responsables desdits programmes à plus de vigilance quant au respect des prescriptions qui leur sont assignées.

BIBLIOGRAPHIE

BELZILE, G. et TARDIF, C., Guide pratique destiné aux moniteurs/Handbook for Monitors, CMEC, Toronto, 1980.

BOURBEAU, Robert, «Caractéristiques et attitudes des jeunes face aux questions linguis - tiques», Direction de l'analyse des tendances sociales, Secrétariat d'État, Canada, juin 1984.

BRATT-PAULSTON, Christina, *Bilingual Education, Theories and Issues*, University of Pittsburg, Newbury House Publishers, Inc., Rowby, Massachusetts, 1980.

BRETON, R., REITZ, J.G., VALENTINE, V., *Les frontières culturelles et la cohésion du Canada*, Institut de recherches politiques, Montréal, 1981.

Brochure de renseignements d'ordre administratif et pratique destinée non seulement aux moniteurs, mais aussi aux enseignants et à tous ceux qui participent au Programme des MLS, CMEC et Secrétariat d'État, 1984-85.

BUTEAU, M.F., *Le programme des moniteurs*, McGill Journal of Education, Spring 1978, Vol. XIII, no 2.

CALDWELL, Gary, WADDELL, Eric, *Les anglophones du Québec, de majoritaires à minoritaires*, Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, 1982.

CALDWELL, Gary, "Un peuple, une société", in *Les anglophones du Québec, de majori - taires à minoritaires*, IQRC, 1982, pp. 57-71.

CENTRAL BUREAU FOR EDUCATIONAL VISITS EXCHANGES, EXCHANGE OF LANGUAGE ASSISTANTS, *Degree or Diploma Course*, 1983-1984, AD/N.1.

CENTRAL BUREAU FOR EDUCATIONAL VISITS EXCHANGES, *Notes for English Language Assistants from the United Kingdom Appointed to Schools and Colleges in Canada (Québec)*, 1983-1984, AD/N.12.

CLÉMENT, Richard, *Motivational Characteristics of Francophones Learning English*, Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB), Québec, 1977.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA, *L'état de l'enseigne - ment dans la langue de la minorité dans les dix provinces du Canada*, Ottawa, janvier 1978.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA, *Programme de moni - teurs à temps plein 1984-1985*, CMEC, (brochure).

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA, *Programme des moni - teurs de langue officielle 1984-1985*, CMEC, (brochure).

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA, *Rapport sur l'enseigne - ment en français et l'enseignement en anglais en milieu minoritaire*, Ottawa, juillet 1985.

COORDONNATEUR CANADIEN (Nicole Keating), *Programme des moniteurs de langue officielle*, Rapport Annuel, 1980-1981.

COORDONNATEUR CANADIEN (Nicole Keating), *Programme des moniteurs de langue officielle*, Rapport Annuel, 1981-1982.

COORDONNATEUR CANADIEN (Nicole Keating), *Programme des moniteurs de langue officielle*, Rapport Annuel, 1982-1983.

COORDONNATEUR CANADIEN (Nicole Keating), *Programme des moniteurs de langue officielle*, Rapport Annuel, 1983-1984.

CROZIER, Michel, «L'analyse sociologique des organisations» in *Revue "Pour"*, no 28, 1972.

CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard, *L'acteur et le système*, Paris, Collection Points, Éd. du Seuil, 1977.

CZIKO, Gary A., Troike, Rudolph, C., "Contexts of Bilingual Education: International Perspectives and Issues", in *Revue de l'AILA*, no 1, 1984, pp. 7-33.

DESHAIES, Denise et HAMMERS, Josiane F., *Les échanges interculturels en milieu sco - laire: leurs effets sur certains aspects socio-psychologiques, synthèse d'étude exploratoires*, CIRB, Université Laval, 1984.

FITOURI, Chadley, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, De la Chaux et Niestlé Éditeurs, Neuchâtel, Paris, 1983.

GHIGLIONE, R. et MATALON, B., *Les enquêtes sociologiques, Théories et pratique*, Paris, A. Colin, 1980.

GRAWITZ, Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, 1976.

HAMERS, J.F., BLANC, M., *Bilingualité et bilinguisme*, Pierre Mardage éditeur, Bruxelles, 1983.

KAPLAN, A., *The Conduct of Inquiry, Methodology for Behavioral Science*, Chandler Ed., San-Francisco, 1964, cité par Grawitz, M., *Méthode des Sciences Sociales*, Dalloz, 1979, p. 19.

KENNEDY, Mary M., «Assessing the Validity of Qualitative Data» in *Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 6, no 4, Hiver 1984.

KENZIE, R., Gaudino, V.A., *Full-Time Francophone Monitors in Rural and Semi-Urban Schools*, O.I.S.E., Toronto.

LAMBERT, W.E., «A Social Psychology of Bilingualism» in *Journal of Social Issues*, 23, 1967.

LYNCH, Kathleen B., «Qualitative and Quantitative Evaluation: Two Terms in Search of a Meaning» in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 15, no 4, Hiver 1983.

MASSOT, Alain, *Dimensions de l'assimilation des étudiants francophones à l'Université d'Ottawa,* Thèse de maîtrise, 1973.

McCUAIG, Muriel G., *Idées et Activités/Ideas and Activities,* CMEC, Secrétariat d'État, Toronto, 1984.

McLEAN, Leslie D., TRAUB, Ross E., GAUDINO, Vincent A., *Cultural Ambassadors - Monitors in Low - French Classes,* O.I.S.E., March 1981.

McLEAN, Leslie D., TRAUB, Ross E., GAUDINO, Vincent A., *Les moniteurs dans les programmes de base du français des ambassadeurs culturels* (Résumé), O.I.S.E., 1981.

McLEAN, Leslie D., TRAUB, Ross E., GAUDINO, Vincent, *Évaluation du programme de moniteurs.*

McLEOD, Arnopoulos, Sheila, "L'intégration des anglophones à la société québécoise", in *Les anglophones du Québec, de majoritaires à minoritaires,* Institut québécois de la recherche sur la culture, 1982, pp. 146-157.

MENARD, Jean, Coordonnateur canadien du programme des M.L.S., "Le moniteur de langue seconde", in *La revue canadienne des langues vivantes,* vol. 32, no 1, octobre 1975.

MILES, Mathew B., HUBERMAN, A. Michael, *Qualitative Data Analysis: a Sourcebook of New Methods,* Sage Publications, 1984.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION, *L'assistant étranger dans la classe: sa tâche et celle de l'enseignant,* Gouv. du Québec, 1980-81.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'évaluation dans le système éducatif: cadre général et perspectives de développement,* 1983.

MONNIER, Daniel, *L'usage du français au travail,* Dossiers du Conseil de la langue fran - çaise, Études et recherches, Éditeur officiel du Québec, 1983.

RIST, Ray C., «On the Application of Ethnographic Enquiry to Education: Procedures and Possibilities» in *Journal of Research in Science Teaching,* Vol. 19, no 6, pp. 439-450.

SALES, Arnaud, BELANGER, Noil et ALLAIRE, Benoit-Guy, *Langues, groupes lin - guistiques et position d'encadrement et de direction dans les secteurs privé et public au Québec,* Université de Montréal, Département de Sociologie, miméo, 1982.

SECRÉTARIAT DU CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA, *Contrat et entente entre le Secrétariat d'État et le Secrétariat du Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada,* signé à Ottawa, le 12 juillet 1973.

WADDELL, Eric, «Des gens et des lieux» in *Les anglophones du Québec, de majoritaires à minoritaires,* Institut québécois de la recherche sur la culture, 1982, pp. 27-56.

ZAY, D., «Des méthodes applicables à l'établissement scolaire» in A. Beaudet, *Sociologie de l'école: pour une analyse des établissements scolaires,* Paris, Dunod, 1981.

ANNEXE A

RAPPORT DE TERRAIN

Cueillette de données

Ce texte que nous avons décidé de mettre en annexe pour ne pas surcharger le rapport principal n'est pas moins important pour une meilleure compréhension de certains aspects de la méthodologie de cette recherche. Sans être systématique dans la présentation, il apporte des informations utiles relativement aux préparatifs et au déroulement des opérations de collecte de données sur le terrain.

I- AU QUÉBEC

Sur le terrain, nous avons interviewé tous les moniteurs et monitrices et tous les administrateurs échantillonnés, à l'exception d'une enseignante et de son groupe d'élèves. Cette dernière était en congé de maladie et elle s'est opposée à ce que nous rencontrions sa remplaçante et un groupe de ses élèves. Dans ce cas, nous avons dû nous limiter à rencontrer la monitrice et le coordonnateur.

La première démarche entreprise en vue de préparer notre terrain a consisté, au début de novembre 1984, à faire envoyer une lettre par M. André Rousseau (sous-ministre adjoint au préscolaire, primaire et secondaire) dans toutes les commissions scolaires qui profitent de la présence de moniteurs ou d'assistants britanniques pour l'année 1984-1985, ceci afin de leur faire prendre connaissance de notre projet et de les avertir que certains membres de l'équipe de recherche prendraient bientôt contact avec elles.

Une lettre de même type, portant la signature de Mme Michèle Fortin, sous-ministre à l'enseignement supérieur, est acheminée vers les cégeps et universités qui emploient des moniteurs.

Nous prenons ensuite contact avec les commissions scolaires qui ont des moniteurs à temps partiel afin de leur demander la liste de ces moniteurs ainsi que celle des enseignants avec lesquels ils travaillent.

A partir des réponses reçues, nous avons fait un premier choix, suivant les différents cri - tères que nous avions établis. Notre cadre théorique nous incitait à choisir des écoles regroupant au moins deux moniteurs afin de pouvoir analyser les relations et interactions qui s'établissent entre eux. Mais cela aurait eu pour effet d'éliminer la CECM et la CEPGM, ces deux commissions scolaires ne plaçant, la plu - part du temps, qu'un moniteur par école.

Or, si on considère d'autres dimensions de la recherche, il est impensable d'exclure la région de Montréal de notre échantillon. En conséquence, nous avons décidé de nous centrer sur Montréal et Québec pour les niveaux secondaire et collégial. Une exception cependant, nous avons retenu un collège anglophone en région pour assurer une plus grande couverture de l'ensemble de la province.

Au niveau universitaire, les moniteurs ALS ont été choisis dans deux universités régio - nales (UQTR et UQAC) et les deux moniteurs FLS dans les deux universités anglophones de Montréal. La couverture des régions est complétée par la présence des assistants britanniques qui se répartissent dans plu - sieurs endroits du Québec.

Choix des moniteurs et enseignants

Nous avions d'abord décidé, à partir des listes de moniteurs et d'enseignants fournies par les commissions scolaires, de choisir nous-mêmes les moniteurs et enseignants suivant les critères retenus, à savoir: alternance entre un moniteur et une monitrice et alternance entre moniteur ou monitrice de un an et de deux ans d'expérience.

C'est donc ainsi que nous avons procédé en écrivant aux coordonnateurs des institutions retenues. Dans le processus de sélection, il s'est rapidement avéré que les moniteurs et enseignants choisis n'étaient pas toujours disponibles: enseignants malades, moniteurs venant d'être affectés à de nouveaux groupes d'élèves, etc. Dans ces cas, les coordonnateurs ont remplacé notre choix par un autre. Nos critères de sélection ne sont donc pas toujours respectés.

Pour les cégeps et les universités, le Ministère de l'éducation nous avait fourni des listes de moniteurs par institution. Nous avons écrit aux responsables de chacune des institutions retenues pour les informer de notre choix de leur institution, pour leur demander leur collaboration et leur soumettre la liste des moniteurs afin de confirmer s'ils travaillaient toujours chez eux. Les responsables devaient égale - ment communiquer avec les enseignants afin de leur demander leur collaboration. Lorsque nous avons eu en main les réponses de ces institutions, nous avons établi un choix de moniteurs et d'enseignants corres -

pondants, selon nos critères de sélection. Nous leur avons écrit afin d'obtenir leur assentiment qui nous était d'ailleurs presque acquis, les coordonnateurs nous ayant déjà ouvert la voie.

Il faut noter que dans certains cas, nous avons dû faire plusieurs rappels par écrit ou par téléphone, mais la plupart des institutions nous ont offert une collaboration rapide et spontanée. Ici encore nos critères de sélection n'ont pas toujours pu être respectés.

Choix des élèves

Il avait été convenu que nous choisirions un groupe de six à neuf élèves par moniteur. Nous voulions d'abord en faire la sélection nous-mêmes au hasard, afin d'éviter un biais possible de la part de l'enseignant ou du moniteur. Notre choix se portait sur trois élèves ayant des résultats en langue seconde supérieurs à la moyenne, trois élèves moyens et trois étudiants donnant un rendement inférieur à la moyenne, ceci afin de tenir compte de certaines dimensions de notre cadre d'analyse.

En pratique, il a été impossible de faire nous-mêmes cette sélection. Souvent, les listes d'élèves n'étaient pas encore disponibles au début de janvier. D'autres fois, les élèves étaient malades ou ab - sents. Nous avons donc dû laisser les enseignants et les moniteurs choisir eux-mêmes les étudiants à inter - viewer.

Dans bien des cas, nous n'avons que des élèves supérieurs à la moyenne, dans d'autres que des étudiants inférieurs à la moyenne. En effet, selon les institutions, les moniteurs ne sont pas utilisés avec le même type d'élèves. Dans certaines écoles, on les garde pour faire travailler par plus petits groupes les élèves en difficulté, d'autres institutions les réservent au contraire pour les étudiants les plus avancés. Cela entraîne que même dans le choix des élèves, la réalité du terrain ne nous permettait pas toujours de res - pecter nos critères théoriques.

Assistants britanniques (temps plein)

Dans le cas des assistants britanniques, nous avons pu rencontrer tous nos intervenants sauf un enseignant et le groupe d'élèves correspondant. Cet enseignant était en congé de maladie. Nous avons pu toutefois interviewer la monitrice et la coordonnatrice de cette école. Nous aurons donc à analyser 30 entrevues au lieu des 32 prévues, pour le groupe des moniteurs britanniques. Nous avons en main tous les questionnaires et échelles d'attitudes correspondants.

Moniteurs à temps partiel

Pour le côté "temps partiel", c'est-à-dire le reste de notre échantillon québécois, il nous manque un certain nombre d'entrevues, de questionnaires et échelles d'attitudes.

TABLEAU A.1

Échantillon réel des sujets selon la langue seconde et le niveau du système scolaire (Québec, moniteurs à temps partiel)

Langue	Niveau	Monit.	Groupes d'élèves	Enseign.	Administ.
Anglais	2 Universités	4	4	4	2
	1 Collège	2	2	1	1
	2 Comm. scol.	4	4	4	2
	TOTAL	**10**	**10**	**9**	**5 = 34**
Français	2 Universités	4	4	3	2
	2 Collèges	4	3	3	1
	2 Comm. scol.	4	4	4	2
	TOTAL	**12**	**11**	**10**	**5 = 38**

ENSEMBLE (Ang. + Fr.)

TOTAL: 72 entrevues

TABLEAU A.2

Échantillon réel pour les assistants britanniques (Québec)

	Monit.	Enseign.	Groupes d'élèves	Coordon.	Total
Donnacona	2	2	2	1	7
Jonquière	2	1	1	1	5
La Malbaie	1	1	1	1	4
Chicoutimi	2	2	2	2	7
Riv. du Loup	2	2	2	1	7
TOTAL	**9**	**8**	**8**	**5**	**30**

Dans l'école secondaire anglophone de Montréal visitée, l'enseignant n'a pas voulu remplir le questionnaire. Les autres questionnaires, sauf celui du coordonnateur, n'avaient pas été retournés. Après plusieurs rappels, nous avons reçu les questionnaires mais on en avait retiré les échelles d'attitudes des étu - diants. L'interviewer nous a d'ailleurs rapporté que l'enseignant et les élèves s'étaient montrés choqués par ces échelles d'attitudes.

Dans une des universités anglophones de Montréal, un enseignant et tous les étudiants ne nous ont pas retourné: le questionnaire dans le cas de l'enseignant[1] et les questionnaires et les échelles d'attitudes, dans le cas des étudiants. Là aussi, il semble que le contenu des échelles d'attitudes en a offusqué plusieurs.

Par ailleurs, le collège anglophone régional avec lequel nous nous étions entendu après bien des réticences de leur part, a remis, à la dernière minute, l'entrevue à une date ultérieure trop tardive pour le projet. Ce type d'institution sera donc absent de notre échantillon.

Il nous paraît assez significatif que plusieurs des institutions anglophones du Québec se soient montrées réticentes soit aux entrevues, soit aux questionnaires et échelles d'attitudes. Le climat poli - tique qui règne au Québec depuis quelques années et qui a entraîné, selon l'expression de Caldwell et

---

1 Seuls les moniteurs et étudiants devaient remplir l'échelle d'attitudes.

Waddell, le passage des anglophones "de majoritaires à minoritaires"[2] a sûrement un impact sur leur attitude face à une recherche comme la nôtre. C'est un des éléments socio-politiques auquel nous avons été attentifs tout au long de notre analyse.

Du côté des "temps partiel", il nous manque également une entrevue d'étudiants de l'autre université anglophone. En effet, à cause de la mauvaise qualité acoustique de la salle, la cassette s'est révélée inaudible. On a également omis de nous retourner quatre questionnaires et échelles d'attitudes des étudiants d'un collège francophone montréalais et ce, malgré plusieurs rappels.

Par ailleurs, nous perdrons la dimension "relations moniteur/moniteur" pour les écoles secondaires de Montréal. Nous avions d'abord pris entente avec la seule école de Montréal qui profitait de la présence de deux moniteurs, lorsque l'enseignant responsable de ces moniteurs a été muté. Nous avons dû nous orienter vers deux autres institutions secondaires qui n'ont qu'un seul moniteur. Il faut toutefois souligner que ce fait n'a pas de conséquence grave puisque, dès le début de la recherche, nous ne comptions pas retirer beaucoup d'éléments de cette dimension.

Pour toutes les autres institutions du Québec, nous disposons de tout le matériel d'analyse prévue.

Au Québec, le terrain s'est déroulé du 18 février au 28 mars 1985. Étant donné le nombre élevé d'entrevues à réaliser et les semaines de relâche, à tous les niveaux scolaires, qui ont lieu à cette période de l'année, nous avons dû déborder de deux semaines les quatre semaines que nous nous étions fixées.

Les entrevues individuelles étaient réalisées par un interviewer seul. Par contre les entrevues de groupe avec les étudiants ont, dans presque tous les cas, été faites par deux interviewers, le premier menant l'entrevue, le deuxième s'occupant de la réalisation technique de l'entrevue et colligeant l'ordre d'intervention des étudiants.

La durée des entrevues a été très variable. Au Québec, dans tous les cas, ce sont les coordonnateurs qui ont accordé les entrevues les plus longues, les étudiants les moins longues. En général, les entrevues dans les institutions françaises ont été un peu plus longues que les entrevues dans les institutions anglaises.

---

2 Caldwell, Gary et Waddell, Eric, "Les anglophones du Québec, de majoritaires à minoritaires". Institut québécois de la recherche sur la culture, 1982.

TABLEAU A.3

Durée des entrevues au Québec

Moniteurs britanniques

Coordonnateurs:	de 33 à 90 min.	Moyenne = 65 min.
Enseignants:	de 28 à 75 min.	Moyenne = 58 min.
Moniteurs:	de 30 à 80 min.	Moyenne = 59.7 min.
Étudiants:	de 12 à 70 min.	Moyenne = 37.5 min.

Universités francophones

Coordonnateurs:	de 65 à 75 min.	Moyenne = 70 min.
Enseignants:	de 45 à 85 min.	Moyenne = 67.5 min.
Moniteurs:	de 55 à 100 min.	Moyenne = 68.7 min.
Étudiants:	de 15 à 50 min.	Moyenne = 35 min.

Universités anglophones

Coordonnateurs:	de 56 à 57 min.	Moyenne = 56.5 min.
Enseignants:	de 45 à 61 min.	Moyenne = 53.7 min.
Moniteurs:	de 45 à 65 min.	Moyenne = 54.3 min.
Étudiants:	de 34 à 40 min.	Moyenne = 40.1 min.

Cégeps francophones

Coordonnateurs:	de 45 à 50 min.	Moyenne = 47.5 min.
Enseignants:	de 35 à 57 min.	Moyenne = 44 min.
Moniteurs:	de 45 à 70 min.	Moyenne = 52 min.
Étudiants:	de 31 à 40 min.	Moyenne = 36 min.

Cégeps anglophones (un seul cégep)

Coordonnateurs:	90 min.	Moyenne = 90 min.
Enseignants:	67 min.	Moyenne = 67 min.
Moniteurs:	de 25 à 69 min.	Moyenne = 47 min.
Étudiants:	de 57 à 64 min.	Moyenne = 60.5 min.

Écoles secondaires françaises

Coordonnateurs:	de 43 à 80 min.	Moyenne = 61.5 min.
Enseignants:	de 45 à 64 min.	Moyenne = 55.2 min.
Moniteurs:	de 40 à 66 min.	Moyenne = 52.7 min.
Étudiants:	de 15 à 50 min.	Moyenne = 30.7 min.

Écoles secondaires anglaises

Coordonnateurs:	de 48 à 73 min.	Moyenne = 60.5 min.
Enseignants:	de 46 à 53 min.	Moyenne = 50 min.
Moniteurs:	de 25 à 58 min.	Moyenne = 46.7 min.
Étudiants:	de 17 à 43 min.	Moyenne = 32 min.

II- EN ONTARIO

Au départ, la décision d'inclure d'autres provinces que le Québec dans l'étude était justifiée par le volet des moniteurs à temps plein. Le Québec ne participait pas à ce volet. Comme l'Ontario et la Colombie-Britannique étaient les deux provinces où l'on retrouvait le plus grand nombre de moniteurs de français langue seconde à temps plein (à distinguer des moniteurs en français langue de la minorité), notre choix s'est porté sur ces provinces. De plus, dans les autres provinces, la répartition des moniteurs à temps plein, dans les milieux ruraux et semi-urbains, où l'on ne retrouve pas d'université, rendait plus difficile la collecte des données en raison des distances à parcourir. L'Ontario et la Colombie-Britannique offraient à cet égard des avantages appréciables étant donnée la présence de moniteurs dans des localités relativement peu éloignées les unes des autres.

Pour l'Ontario, nous avons donc comme pour le Québec deux volets d'étude:

1) moniteurs à temps partiel;
2) moniteurs à temps plein (au Québec, ce volet est remplacé par les assistants britanniques).

Au Québec, dès le départ, nous visions à rencontrer des moniteurs en "anglais langue seconde" et en "français langue seconde". Pour l'Ontario et la Colombie-Britannique, nous avions d'abord décidé que notre étude se limiterait au "français langue seconde". Cette décision avait été prise pour des rai - sons financières et des difficultés pratiques. En cours de route, il nous est apparu que l'intérêt des renseigne - ments à récolter dans le volet "anglais langue seconde" valait la peine que nous nous efforçions de résoudre ces problèmes.

Il est probable, en effet, que la motivation des étudiants du secteur francophone ontarien pour l'apprentissage de l'anglais "langue seconde" soit très différente de celle des francophones québécois. Pour les franco-ontariens, la langue seconde deviendra la langue d'usage dans la majorité des cas et de toute façon elle demeure la langue dominante. Il est possible que les attitudes que les élèves franco-ontariens développent face à la langue et à la culture anglaise diffèrent sensiblement de celles de leurs homologues québécois. Si c'est le cas, ces différences peuvent à leur tour avoir une influence sur le système d'apprentis - sage mis en place, les méthodes pédagogiques utilisées, les ressources accordées, les relations de pouvoir qui s'établissent entre moniteurs, élèves, administrateurs directs et indirects, sur les réactions et les motivations des divers paliers politiques, bref, sur toute l'organisation du programme de moniteurs de langues secondes. Nous avons donc inclus à notre échantillon des moniteurs d'"anglais langue seconde".

Par ailleurs, en Ontario, les moniteurs ne travaillent qu'aux niveaux primaire et secondaire. Étant donné qu'au Québec nous n'étudions pas le primaire et que nous désirons pouvoir établir une certaine comparaison entre les provinces choisies, notre échantillon théorique ontarien a été sélectionné au secondaire uniquement.

Notre première démarche a consisté à communiquer avec le coordonnateur provincial pour lui faire part de notre projet et nous assurer de sa collaboration. Nous voulions la liste des moniteurs à temps partiel et de leurs coordonnateurs pour les régions de Toronto et d'Ottawa, ainsi que la liste des moniteurs plein temps et leurs coordonnateurs pour le secondaire toujours.

C'est à partir de ces listes que nous avons sélectionné nos sujets. Nous avons soumis notre échantillon au coordonnateur provincial pour lui permettre d'établir le premier contact avec les divers coordonnateurs. Nous avons ensuite écrit à ces coordonnateurs auxquels nous demandions:

- d'avertir les moniteurs choisis ainsi que les enseignants qui travaillent avec ces moniteurs;
- de sélectionner un groupe d'étudiants par couple moniteur/enseignant;
- de nous aménager un horaire pour que nous puissions rencontrer tous ces intervenants et lui-même dans le courant de février ou le début de mars.

Les coordonnateurs se sont chargés de nous aménager un horaire qui a permis à nos interviewers de rencontrer tous les intervenants dans un espace de temps limité.

Pour l'Ontario comme pour le Québec, nous avions prévu deux moniteurs par institution. Or, dans la plupart des cas, les moniteurs sont dispersés. Nous n'avons pu maintenir notre norme de deux moniteurs par école que dans la région d'Ottawa et ce, dans deux commissions scolaires seulement. Partout ailleurs en Ontario, nous n'avons rencontré qu'un moniteur par école.

Comme pour le Québec, nous avons fait le choix des moniteurs en respectant, lorsque cela était possible, les autres critères que nous nous étions fixés, à savoir:

- même nombre de moniteurs et de monitrices;
- même nombre de moniteurs de première et de deuxième année d'expérience.

Dans l'ensemble, l'échantillon réel correspond assez bien à notre échantillon théorique. Il ne nous manque que deux entrevues, sur les quarante prévues. Dans un cas parce qu'un des groupes qu'on

nous avait assigné sur place était constitué d'élèves du primaire et qu'il a été impossible de le remplacer, et dans l'autre parce que les deux moniteurs travaillant individuellement avec les élèves en difficulté, ils n'ont pu former qu'un seul groupe avec leurs sujets. A ceci il faut en ajouter deux autres. L'une d'un enseignant ALS de la région d'Ottawa (temps partiel) qui est inaudible, et la seconde d'un enseignant ALS également qui n'a pas été enregistrée.

TABLEAU A.4

Échantillon réel des sujets selon la langue seconde et le volet (temps partiel/temps plein). L'échantillon est toujours de niveau secondaire

Langue	Volet	Comm. scol.	Écoles	Monit.	Groupes d'élèves	Ens.	Adm.
Français	T. partiel	1	4	4	4	4	1
Français	T. plein	2	4	4	3[3]	4	4
Anglais	T. partiel	1	2	4	3[4]	2	1
ENSEMBLE				**12**	**10**	**10**	**6**

TOTAL: 38 entrevues

Par contre, contrairement au Québec, nous avons en main tous les questionnaires et échel - les d'attitudes.

Pour l'Ontario comme pour le Québec, nous n'avons pu toujours rencontrer la norme que nous nous étions fixée de trois élèves forts, trois élèves moyens et trois élèves faibles par groupe.

Ajoutons que la cueillette de données a été effectuée du 11 février au 8 mars 1985 en Ontario et ce par deux intervieweres. Les entrevues individuelles ont été faites séparément par chacune d'elles, les entrevues de groupe ont été réalisées à deux.

Comme c'était le cas dans les institutions québécoises, ce sont les entrevues avec les étu - diants qui se sont avérées les plus courtes. Le tableau qui suit donne le détail de la durée de ces entrevues.

---

3 Sur place, nous avons pu interviewer seulement trois groupes d'élèves du secondaire. Le quatrième groupe était formé d'élèves du primaire, nous n'utiliserons pas cette entrevue.

4 Dans une des deux écoles, les deux moniteurs travaillaient individuellement avec les élèves. Ils n'ont pu constituer qu'un seul groupe.

TABLEAU A.5

Durée des entrevues en Ontario

Écoles secondaires anglophones: moniteurs à temps partiel

Coordonnateur:	93 min.	Moyenne = 93 min.
Enseignants:	de 24 à 60 min.	Moyenne = 43.2 min.
Moniteurs:	de 25 à 77 min.	Moyenne = 50 min.
Étudiants:	de 23 à 52 min.	Moyenne = 35.2 min.

Écoles secondaires francophones: moniteurs à temps partiel

Coordonnateur:	67 min.	Moyenne = 67 min.
Enseignants:	75 min.	Moyenne = 75 min.
Moniteurs:	de 42 à 57 min.	Moyenne = 50 min.
Étudiants:	de 20 à 24 min.	Moyenne = 22 min.

Écoles secondaires anglophones: moniteurs à temps plein

Coordonnateurs:	de 28 à 59 min.	Moyenne = 45.2 min.
Enseignants:	de 23 à 68 min.	Moyenne = 50.2 min.
Moniteurs:	de 38 à 75 min.	Moyenne = 56.2 min.
Étudiants:	de 18 à 27 min.	Moyenne = 22 min.

III- EN COLOMBIE-BRITANNIQUE

L'échantillon initial projeté en Colombie-Britannique comprenait quatre moniteurs de français langue seconde à temps plein. A ceux-ci s'ajoutaient, tel que prévu dans le schéma de l'étude, les enseignants, élèves et coordonnateurs locaux. Comme ce fut le cas en Ontario, on a jugé utile d'ajouter à l'échantillon de la Colombie-Britannique un nombre égal (4) de moniteurs de français langue seconde à temps partiel. Étant donnée l'absence de moniteurs d'anglais langue seconde dans cette province, nous n'avons pas pu prendre en compte la dimension linguistique (français/anglais) dans l'échantillonnage. De plus, à l'instar de l'Ontario, la correspondance des niveaux primaire et secondaire au Québec et en Colombie-Britannique ne coïncide pas exactement, le primaire dans cette dernière province se répartissant sur sept années au lieu de six. Nous en avons donc tenu compte dans la mesure du possible, dans le choix des moniteurs, afin de ne pas multiplier les variables.

Les critères selon lesquels la sélection des moniteurs et des établissements devait se faire étaient les mêmes que pour le Québec et l'Ontario, à savoir:

- si possible, choisir des établissements où travaillaient deux moniteurs ou plus;

- sélectionner un nombre égal de moniteurs et de monitrices.

En outre, pour ce qui est des moniteurs à temps plein, il était important, pour des raisons pratiques de coût et de logistique, que ceux-ci ne soient pas trop dispersés sur le territoire, c'est-à-dire qu'ils se situent dans une région avoisinante de Vancouver, où se retrouvaient la majeure partie des moniteurs à temps partiel.

La sélection des moniteurs s'est faite avec la collaboration du coordonnateur provincial du programme en Colombie-Britannique ainsi que son adjoint. Après avoir été informé des objectifs de l'étude et des critères de sélection des sujets, le coordonnateur provincial a proposé un certain nombre de commis - sions et de districts scolaires susceptibles de répondre aux critères fixés pour l'échantillon des divers interve - nants à interviewer. Ce sont ensuite les coordonnateurs locaux du programme des moniteurs, responsables auprès des districts et commissions scolaires contactés, qui ont permis d'arrêter le choix des établissements scolaires et des personnes à retenir pour l'étude.

On constate qu'à peu de choses près, l'échantillon réel correspond à l'échantillon théorique. C'est donc dire que la collaboration souhaitée des diverses instances et personnes concernées a été obtenue avec grand succès.

TABLEAU A.6

Échantillon réel des sujets selon le volet (temps partiel/temps plein) - niveau secondaire - français langue seconde

Volet	Comm. Scol.	Écoles	Monit.	Groupes d'élèves	Ens.	Adm.
T. partiel	1	4	4	4*	4	2
T. plein	4	4	4	3**[5]	4	4
ENSEMBLE			**8**	**7**	**8**	**6**

TOTAL: 29 entrevues

---

* **Total d'élèves: 23**
** **Total d'élèves: 16**

---

5 Une entrevue n'a pas été possible parce qu'il s'agissait d'élèves de 3e primaire, trop jeunes pour se prêter au type d'entrevue planifiée.

Peu de changements quant à la composition de l'échantillon ont été effectués au cours de la collecte même des données. Cependant, les accommodations mineures suivantes ont dû être faites.

- Au niveau des commissions ou districts scolaires choisis, il n'y a eu aucun changement. Il en a été de même pour les écoles. Chez les coordonnateurs, aucun changement majeur n'est survenu. Toutefois, dans une école où travaillait un moniteur à temps partiel, un enseignant a été interviewé comme coordonnateur local puisqu'il était le chef du département de français et qu'il agissait depuis plusieurs années comme responsable du programme des moniteurs dans son école.

- Pour chaque moniteur rencontré, un enseignant avec lequel il travaillait a été rencontré et interviewé. Cependant, il conviendrait de signaler que:

  - dans le cas d'un moniteur à temps partiel, deux enseignants ont également participé à une partie de l'entrevue avec l'enseignante attitrée;

  - dans le cas d'un moniteur à temps plein, en plus de l'enseignante sélectionnée, deux autres enseignants ont manifesté le désir d'être interviewés. On ne les a pas refusés;

  - dans un autre cas, la coordonnatrice était également enseignante. Aucun autre enseignant n'a alors été interviewé.

- Chez les moniteurs, il n'y a eu aucun changement d'apporté à l'échantillon prévu.

- Chez les élèves, il a été difficile de respecter les critères de sélection établis, c'est-à-dire:

  1. groupe de 6 à 8 élèves;
  2. nombre égal de garçons et de filles;
  3. niveau secondaire ou équivalent;
  4. composition du groupe:
     1/3 forts,
     1/3 moyens,
     1/3 faibles.

Pour chaque moniteur, sauf dans un cas, on a pu interviewer un groupe d'au moins trois élèves. Dans ce cas exceptionnel, les élèves étaient de niveau 3e primaire, donc trop jeunes pour le type d'entrevue envisagé. Dans tous les autres cas, le niveau a été respecté, tenant compte que le niveau de 7e primaire en Colombie-Britannique est l'équivalent de 1ère secondaire au Québec. Le critère de proportion des élèves forts, moyens et faibles dans la composition des groupes n'a pu être pris en compte que dans quelques cas. La plupart du temps, la disponibilité restreinte des élèves n'a pas permis d'être aussi sélectif. Finalement, le temps alloué pour l'entrevue a été dans quelques cas insuffisant pour réaliser une entrevue aussi exhaustive que désirée.

La cueillette de données s'est effectuée, en Colombie-Britannique, du 18 février au 8 mars 1985. Un interviewer québécois s'est rendu sur place et a été assisté, pour les entrevues de groupe, par une interviewer résidant en Colombie-Britannique.

Les entrevues dans les institutions qui engageaient des moniteurs à temps partiel ont été plus longues que dans les institutions qui bénéficiaient des services de moniteurs à plein temps. Il faut signaler que les entrevues auprès des étudiants y ont été plus longues qu'au Québec et en Ontario. Le tableau qui suit fournit plus de détails sur la durée de ces entrevues.

TABLEAU A.7

Durée des entrevues en Colombie-Britannique

Écoles secondaires anglophones: moniteurs à temps plein

Coordonnateurs:	de 40 à 75 min.	Moyenne = 55 min.
Enseignants:	de 25 à 45 min.	Moyenne = 31.25 min.
Moniteurs:	de 45 à 75 min.	Moyenne = 60 min.
Étudiants:	de 10 à 45 min.	Moyenne = 33.3 min.

Écoles secondaires anglophones: moniteurs à temps partiel

Coordonnateurs:	de 45 à 80 min.	Moyenne = 62.5 min.
Enseignants:	de 45 à 85 min.	Moyenne = 62.5 min.
Moniteurs:	de 40 à 90 min.	Moyenne = 70 min.
Étudiants:	de 22 à 60 min.	Moyenne = 45.5 min.

ANNEXE B

SCHÉMAS D'ENTREVUES

SCHÉMA D'ENTREVUE DES COORDONNATEURS(TRICES)

1. MOTIVATIONS ET ATTITUDES AVANT DE PARTICIPER AU PROGRAMME

1.1 Perception du programme avant d'y participer

Ex. Q. - Comment a-t-il/elle appris l'existence du programme?

Q. - Depuis combien d'années son institution participe-t-elle au programme?

Q. - Est-ce lui/elle ou son prédécesseur ou un/e autre administrateur/trice qui a demandé à participer?

Si c'est lui/elle - Sur son initiative personnelle ou à la demande des enseignants/es en langue seconde?

\- Quelles étaient ses motivations?

Si c'est un/e autre administrateur/trice - Pourquoi l'a-t-on choisi/e?

Q. - Sa perception du programme avant d'y participer?

1.2 Son niveau de maîtrise de l'anglais ou du français (langue seconde) avant l'arrivée du/de la premier/ère moniteur/trice

Ex. Q. - Jusqu'à quel point maîtrisait-il/elle l'anglais ou le français (langue seconde) avant l'arrivée du/de la premier/ère moniteur/trice?

Langue seconde orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue seconde écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Q. - Le fait d'avoir à diriger des moniteurs/trices l'a-t-il/elle incité/e à se perfectionner dans la langue seconde?

Q. - Le/la moniteur/trice contribue-t-il/elle à lui faire pratiquer la langue se - conde?

1.3 Intérêt pour la langue seconde

Ex. Q. - Avant de participer au programme, lisait-il/elle en français ou en anglais (langue seconde):

. pour son travail — souvent
. pour ses études — rarement
. pour son plaisir (journaux, romans, autres) — jamais

Q. - Avant de participer au programme écoutait-il/elle en anglais ou en fran - çais (langue seconde):

. radio — souvent
. T.V. — rarement
. Disques — jamais
. Autres

Q. - Avant de participer au programme, parlait-il/elle en anglais ou en fran - çais (langue seconde):

. pour son travail — souvent
. pour ses études — rarement
. en famille — jamais
. avec des amis/es

1.4 Attitudes face à la culture can. anglaise ou can. française (langue secon - de) à l'arrivée du/de la moniteur/trice

Nous voulons avoir l'attitude de tous les intervenants suivants à l'arrivée du/de la moniteur/trice, savoir si c'était une attitude positive ou négative:

. le coordonnateur/trice
. l'enseignant/e de langue seconde
. les étudiants/es
. les autres enseignants/es
. le milieu en général

Ex. Q. - Quelle est l'attitude la plus répandue face à la culture can. anglaise ou can. française (de la langue seconde)?

. indifférence
. curiosité
. intérêt réel
. méfiance
. hostilité

Q. - Est-ce que certaines initiatives étaient prises dans le cours de français ou d'anglais (langue seconde)? Par exemple, visionner des films, écouter des chansons, etc.

Q. - Certains groupes d'élèves ont-ils profité d'échanges inter-culturels?

Si oui, quel bilan fait-il de ces expériences?

Q. - Les professeurs, coordonnateurs/trices et étudiants/es s'intéressent-ils à l'histoire, à la musique, aux coutumes, à la cuisine et aux autres façons de vivre des gens de langue seconde?

1.5 Attitudes face au français ou à l'anglais à l'arrivée du/de la moniteur/trice

. du/de la coordonnateur/trice lui/elle-même
. de l'enseignant/e en langue seconde
. des étudiants/es
. des enseignants/es en général
. du milieu

Ex. Q. - Comment ces différentes personnes réagissent-elles à l'apprentissage du français ou de l'anglais (langue seconde)?

Ex. R. - Ils jugent que, dans un pays comme le nôtre, c'est indispensable sur le plan:

. économique
. culturel
. politique

R. - Ils subissent cet apprentissage mais n'en voient pas la nécessité.

R. - Ils ont un intérêt culturel à l'apprentissage d'une langue seconde mais ils préféreraient l'espagnol ou l'allemand.

R. - Ils sont franchement hostiles.

R. - Ils sont prêts à investir beaucoup dans l'apprentissage de la langue seconde.

1.6 Attitude politique face à la langue et à la culture can. française ou anglaise, selon le cas

Avertissement - Si l'interviewer sent des réticences face à cette question, ne pas insister. Passer à la question suivante.

Ex. Q. - Quelle est son attitude face au bilinguisme et au biculturalisme?

Q. - Quelle est, d'après lui/elle, l'attitude politique la plus répandue face au bilinguisme et au biculturalisme? On parle ici de politique en terme d'unité canadienne, de relations ethniques et linguistiques.

Ex. R. - Croit au Canada bilingue et uni et est prêt à payer le prix de l'unité.

R. - Se fiche d'une séparation possible.

R. - Voudrait être annexé aux U.S.A.

R. -

R. -

2. DESCRIPTION ET ÉVALUATION QUANTITATIVE DE L'EXPÉRIENCE EN COURS

Avertissement - Il est possible que [illegible] ne soient pas au courant de certains aspects de [illegible] ister.

2.1 Rôle du/de la coordonnateur/[illegible] de

. l'accueil
. la pédagogie
. la coordination

Ex. Q. - Au cours des années, y a-t-il eu [illegible]ion du nombre de moniteurs/trices qu'il dirige?

Q. - Les moniteurs/trices de son institution sont-ils/elles syndiqués/es?

2.2 Description de la tâche des moniteurs/trices

. Matériel pédagogique utilisé
. Matériel pédagogique disponible
. Autres ressources
. Contenu détaillé de la tâche des moniteurs/trices
. Type de classes et d'élèves rencontrés (rythmes d'apprentissage, immigrants, allophones, etc.)
. Temps total consacré à la langue seconde
. Temps consacré par enseignant/e
. Temps consacré par moniteur/trice (total)
. Temps consacré par moniteur/trice aux activités scolaires
. Temps consacré par moniteur/trice aux activités para-scolaires
. Les moniteurs/trices et les enseignants/es font-ils/elles le même type d'activités?
. Les moniteurs/trices et les enseignants/es travaillent-ils/elles ensemble ou séparément avec les étudiants/es?
. Travaillent-ils/elles avec des petits ou des grands groupes?
. Les moniteurs/trices ont-ils/elles la possibilité d'innover sur le plan pédagogique?
. Disposent-ils/elles de beaucoup de latitude dans l'organisation de leur tâche?
. Langue employée par les enseignants/es avec les étudiants/es
. Langue employée par les moniteurs/trices avec les étudiants/es pendant les activités scolaires
. Langue employée par les moniteurs/trices avec les étudiants/es pendant les activités para-scolaires
. Pédagogie des enseignants/es (description)
. Pédagogie des moniteurs/trices (description)

2.3 Évaluation des moniteurs/trices et enseignants/es en anglais ou en français (langue seconde)

2.3.1 Langue d'usage de l'institution

Ex. Q. - Niveau de maîtrise du français ou de l'anglais (langue d'usage de l'institution) par les moniteurs/trices

Langue orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Q. - Niveau de maîtrise de l'anglais ou du français (langue d'usage de l'institution) par les enseignants/es de langue seconde

Langue orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

2.3.2 Langue seconde de l'institution

Ex. Q. - Les moniteurs/trices ont-ils/elles une maîtrise satisfaisante de l'anglaise ou du français (langue seconde de l'institution)?

Langue orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Q. - Est-ce leur langue maternelle ou seconde?

Q. - Quelle est la qualité de cette langue?

Q. - Les enseignants/es en langue seconde ont-ils/elles une maîtrise satisfai - sante de l'anglais ou du français (langue seconde)?

Langue orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Q. - Est-ce leur langue maternelle ou seconde?

Q. - Quelle est la qualité de cette langue

2.3.3 Évaluation pédagogique des moniteurs/trices

Ex. Q. - Quelle évaluation fait-il/elle des moniteurs/trices sur le plan pédago - gique?

2.3.4 Relations que le/la coordonnateur/trice entretient avec les moniteurs/trices et les enseignants/es en langue seconde

Ex. Q. - Dans quel contexte (travail, loisir, etc.) ces relations s'exercent-elles?

Q. - Quelle en est la fréquence?

Q. - Comment peut-on qualifier ces relations?

Exemple:
- . hiérarchiques
- . méfiantes
- . indifférentes
- . autoritaires
- . de collaboration
- . démocratiques
- . autres

2.3.5 Attitudes des moniteurs/trices à leur arrivée culturelle - linguistique - politique

On parle ici du politique en terme d'unité canadienne, de relations ethniques et linguistiques, de prise de conscience de sa propre identité.

Ex. Q. - A leur arrivée, est-ce que les moniteurs/trices cherchaient la compagnie des gens de l'endroit ou s'ils/elles fréquentaient surtout des gens parlant leur langue maternelle?

Q. - Cherchaient-ils/elles à communiquer des éléments de leur culture?

Q. - Cherchaient-ils/elles à connaître les divers éléments culturels de la pro - vince d'accueil?

. contact avec gens
. activités culturelles (cinéma, théâtre, musique, etc.)

2.3.6 Appréciation globale des moniteurs/trices

Ex. Q. - Quelle appréciation générale fait-il/elle de l'action des moniteurs/trices?

Q. - Règle générale, dans quelles tâches ces derniers/ères se montrent-ils/elles les plus utiles?

Q. - Pour ceux et celles qui travaillent comme coordonnateur depuis plus d'un an, y a-t-il eu évolution dans l'organisation générale du monitorat?

Q. - Dans l'ensemble, le programme lui paraît-il une réussite ou un échec?

Q. - D'après lui/elle, la réussite ou l'échec relatif de l'expérience (selon le cas) est-il dû au programme lui-même (organisation ou formule bonne ou mauvaise) ou aux différents intervenants (enseignants/es, moniteurs/trices)?

Q. - D'après lui/elle, les attitudes culturelles, politiques et linguistiques des moniteurs/trices ont-elles évolué depuis leur arrivée?

Q. - D'après son expérience comme coordonnateur en langue seconde, quels sont les principaux obstacles à l'apprentissage de la langue seconde?

Q. - Quels en sont les éléments facilitants?

Q. - D'après lui/elle, les enseignants/es, les moniteurs/trices et les élèves qui participent au programme sont-ils satisfaits?

Q. - Serait-il préférable de réserver les postes de moniteurs/trices en langue seconde aux futurs/es enseignants/es en langue seconde?

2.4 Évaluation de son action à lui ou elle à l'intérieur du programme

Ex. Q. - Est-il/elle satisfait/e de l'expérience du monitorat?

Q. - Comment évalue-t-il/elle l'action des enseignants/es en langue seconde dans cette expérience?

Q. - Comment évalue-t-il/elle son action à lui/elle?

Ex. R. - Il manque de temps pour s'en occuper.

R. - Il n'aime pas s'occuper du programme mais il n'a pas le choix.

R. - Etc.

2.5 Évaluation globale du programme

Ex. Q. - D'après lui/elle, globalement, le programme de moniteurs/trices en lan - gue seconde est-il utile?

Si oui - Sur quel plan est-il le plus bénéfique?

Q. - Selon lui, contribue-t-il à améliorer les performances linguistiques:

. des étudiants/es?
. des enseignants/es?
. du milieu en général?

Q. - Contribue-t-il à donner à ces différents intervenants une plus grande ou - verture culturelle?

Q. - A-t-il un impact politique quelconque? Ici, encore, la politique est entendue en termes d'unité canadienne, de relations ethniques et linguis - tiques.

Si non - Peut-on l'améliorer pour le rendre plus efficace ou serait-il préférable de le supprimer?

Q. - Quels seraient, selon lui/elle, les principaux changements à apporter au programme?

. choix des moniteurs/trices
. préparation des moniteurs/trices
. accueil des moniteurs/trices
. temps consacré à la tâche
. temps de contribution demandée (activités scolaires et para-scolaires)
. autres

Q. - Serait-il préférable d'avoir des moniteurs/trices à plein temps ou à temps partiel (selon le cas)?

. dans son milieu
. ailleurs

Q. - Croit-il/elle que le monitorat soit applicable à d'autres domaines que l'enseignement des langues?

Si oui - Lesquels?

- Moyennant quelles adaptations?

- Croit-il/elle qu'il serait avantageux d'étendre le programme à 2 ou 3 ans?

Q. - Cette expérience a-t-elle une influence sur la perception qu'il/elle a de sa propre culture?

Q. - Depuis l'arrivée du/de la moniteur/trice,

- parle-t-il/elle plus en français ou en anglais (langue seconde) avec moniteur/trice? avec autres?
- lit-il/elle plus en français ou en anglais (langue seconde)?
- écoute-t-il/elle plus la radio, T.V., etc. en français ou en anglais (lan - gue seconde)?

3. PROJETS D'AVENIR

Ex. Q. - Va-t-il/elle continuer comme coordonnateur/trice des moniteurs/trices en langue seconde?

Q. - Par choix personnel ou pas?

Q. - A-t-il/elle l'intention de poursuivre son perfectionnement en langue se - conde?

Q. - A-t-il/elle l'intention de continuer à travailler en langue seconde?

Q. - D'après lui/elle, quel est l'avenir du programme de moniteurs/trices de langue seconde dans l'enseignement des langues secondes?

SCHÉMA D'ENTREVUE (ÉTUDIANTS/ES)

Note: Dans certains endroits, les étudiants/es appellent le/la moniteur/trice "stagiaire". Utilisez leur terminologie afin d'être bien compris/es.

1. MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE DISPONIBLE

Ex. Q. - L'école dispose-t-elle de livres récréatifs en anglais ou en français (langue seconde)?

. peu
. moyennement
. bien équipée

Q. - L'école dispose-t-elle de matériel pédagogique pour l'apprentissage de l'anglais ou du français (langue seconde)?

. peu
. moyennement
. bien équipée

2. MOTIVATIONS ET ATTITUDES AVANT DE PARTICIPER AU PROGRAMME

2.1 Attitudes face à la culture can. anglaise ou can. française (langue seconde) à l'arrivée du/de la moniteur/trice

Nous voulons avoir l'attitude de tous les intervenants suivants à l'arrivée du/de la moniteur/trice:

. les étudiants/es
. l'enseignant/e de langue seconde
. les autres enseignants/es
. le milieu en général

Ex. Q. - Quelle était l'attitude la plus répandue face à la culture can. anglaise ou can. française (langue seconde)?

. indifférence
. curiosité
. intérêt réel
. méfiance
. hostilité

Q. - Est-ce que certaines initiatives étaient prises dans le cours de langue seconde? (Par exemple, visionner des films en français ou en anglais (langue seconde), écouter des chansons, etc.

Q. - Certains groupes d'étudiants/es ont-ils profité d'échanges inter-culturels?

Si oui - quel bilan font-ils/elles de ces expériences?

Q. - Les professeurs, les étudiants/es et le milieu s'intéressaient-ils à l'histoire, à la musique, aux coutumes, à la cuisine et aux autres façons de vivre des gens de langue seconde?

2.2 Attitudes face à l'anglais ou au français (langue seconde) à l'arrivée du/de la moniteur/trice

. des étudiants/es
. de l'enseignant/e de langue seconde
. des autres enseignants/es
. du milieu en général

Ex. Q. - Comment ces personnes réagissaient-elles face à l'apprentissage de la langue seconde?

Q. - En général, les étudiants/es jugent-ils/elles l'apprentissage du français ou de l'anglais (langue seconde) indispensable sur le plan:

. économique?
. culturel?
. politique?

R. - Ils subissent cet apprentissage mais n'en voient pas la nécessité.

R. - Ils ont un intérêt culturel à l'apprentissage d'une langue seconde mais ils préféreraient l'espagnol ou l'allemand.

R. - Ils sont franchement hostiles.

R. - Ils sont prêts à investir beaucoup dans l'apprentissage de la langue seconde.

2.3 Attitude politique face à la langue et à la culture secondes

On parle ici du politique en terme d'unité canadienne, de relations ethniques et linguistiques.

Avertissement - Si l'interviewer sent des réticences face à cette question, ne pas insister. Passer à la question suivante.

Ex. Q. - Quelle est leur attitude face au bilinguisme et au biculturalisme?

Q. - Quelle est, d'après eux, l'attitude politique la plus répandue face au bilinguisme et au biculturalisme?

Q. - Croient-ils à l'unité canadienne?

Si oui - Croient-ils nécessaires que tous les canadiens/nes fassent l'apprentissage de la langue seconde à l'école?

- A partir de quel niveau scolaire?

. élémentaire
. secondaire

3. DESCRIPTION ET ÉVALUATION (SATISFACTION) DE L'EXPÉRIENCE EN COURS

3.1 Tâche

. Matériel pédagogique utilisé/disponible
. Autres ressources
. Description détaillée des activités avec: - l'enseignant/e
- le/la moniteur/trice
. Temps passé avec l'enseignant/e de langue seconde
. Temps passé avec le/la moniteur/trice
. Activités scolaires (temps et type d'activités)
. Activités para-scolaires (temps et type d'activités)
. Les moniteurs/trices et les enseignants/es font-ils/elles le même type d'activités?
. L'enseignant/e et le/la moniteur/trice travaillent-ils ensemble ou séparément avec les étudiants/es?
. Travaillent-ils/elles avec des grands ou des petits groupes?
. Langue employée par l'enseignant/e pendant la classe de langue seconde
. Langue employée par le/la moniteur/trice pendant les activités scolaires et para-scolaires

Ex. Q. - La pédagogie de l'enseignant/e et celle du/de la moniteur/trice sont-elles très différentes?

Si oui - en quoi?

Q. - Font-ils/elles avec le/la moniteur/trice le même genre d'activités qu'avec l'enseignant/e?

Si non, quelles sont les différences?

3.2 Climat pédagogique

. avec enseignant/e — autoritaire, démocratique
. avec moniteur/trice — amical, autres

Ex. Q. - Quelles relations entretenez-vous avec:

. le/la moniteur/trice
. l'enseignant/e de langue seconde
. les autres enseignants/es

Q. - Les relations avec le/la moniteur/trice débordent-elles le cadre scolaire?

3.3 Évaluation du/de la moniteur/trice

3.3.1 Langue d'usage de l'institution

Ex. Q. - Niveau de maîtrise de l'anglais ou du français (langue d'usage de l'institution par le/la moniteur/trice

Langue orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

3.3.2 Langue seconde de l'institution

Ex. Q. - D'après vous, le/la moniteur/trice possède-t-il/elle bien la langue seconde qu'il/elle enseigne?

Langue orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Q. - Est-ce sa langue maternelle ou sa langue seconde?

Q. - Quelle est la qualité de cette langue?

3.3.3 Évaluation pédagogique du/de la moniteur/trice

Ex. Q. - Quelle évaluation faite-vous du/de la moniteur/trice sur le plan pédagogique?

3.3.4 Relations que le/la moniteur/trice entretient avec:

. les élèves
. l'enseignant/e de langue seconde
. les autres enseignants/es
. le milieu en général

Ex. Q. - Dans quel contexte (travail, loisir, etc.) ces relations s'exercent-elles?

Q. - Quelle en est la fréquence?

Q. - Comment peut-on qualifier ces relations?

Ex. . hiérarchiques
. méfiantes
. indifférentes
. autoritaires
. de collaboration
. démocratiques
. autres

3.3.5 Appréciation globale du/de la moniteur/trice

Ex. Q. - Quelle appréciation générale faites-vous de l'action du/de la moniteur/trice?

Q. - Quels étaient ses points forts, ses faiblesses?

Q. - Dans quelles tâches le/la moniteur/trice se montre-t-il/elle le/la plus utile?

Q. - D'après vous, les attitudes culturelles, politiques et linguistiques du/de la moniteur/trice ont-elles évolué depuis son arrivée?

Q. - Semble-t-il/elle plus ouvert/e à la culture d'ici?

Q. - Croyez-vous que sa perception du Canada, du biculturalisme, du bilinguisme a changé?

3.3.6 Évaluation de leur performance personnelle avec le/la moniteur/trice

Ex. Q. - Etes-vous satisfaits/es de cette expérience d'apprentissage de langue seconde avec un/e moniteur/trice?

Q. - Croyez-vous avoir profité pleinement de la présence du/de la moniteur/trice?

Q. - Le/la moniteur/trice facilite-t-il/elle l'apprentissage de la langue seconde:

. écrite?
. orale?

3.4 Évaluation de l'enseignant/e

3.4.1 Langue d'usage de l'institution

Ex. Q. - Niveau de maîtrise du français ou de l'anglais (langue d'usage de l'institution) par l'enseignant/e

Langue orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

3.4.2 Langue seconde de l'institution

Ex. Q. - D'après vous, l'enseignant/e possède-t-il/elle bien l'anglais ou le français (langue seconde) qu'il/elle enseigne?

Langue orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Q. - Est-ce sa langue maternelle ou sa langue seconde?

Q. - Quelle est la qualité de cette langue?

3.4.3 Évaluation pédagogique de l'enseignant/e

Ex. Q. - Quelle évaluation faite-vous de l'enseignant/e sur le plan pédagogique?

3.4.4 Relations que l'enseignant/e entretient avec:

. les étudiants/es
. le/la moniteur/trice en langue seconde
. les autres enseignants/es
. le milieu en général

Ex. Q. - Dans quel contexte (travail, loisir, etc.) ces relations s'exercent-elles?

Q. - Quelle en est la fréquence?

Q. - Comment peut-on qualifier ces relations?

Ex. . hiérarchiques
. méfiantes
. indifférentes
. autoritaires
. de collaboration
. démocratiques
. autres

3.4.5 Appréciation globale de l'enseignant/e

Ex. Q. - Quelle appréciation générale faite-vous de l'action de l'enseignant/e?

Q. - Quels étaient ses points forts, ses faiblesses?

Q. - Dans quelles tâches l'enseignant/e se montre-t-il/elle le/la plus utile/?

Q. - D'après vous, les attitudes culturelles, politiques et linguistiques de l'enseignant/e ont-elles évolué depuis l'arrivée du/de la moniteur/trice?

3.4.6 Évaluation de leur performance personnelle avec l'enseignant/e

Ex. Q. - Etes-vous satisfaits/es de cette expérience d'apprentissage de langue se - conde avec un/e enseignant/e?

Q. - Croyez-vous avoir profité pleinement de la présence de l'enseignant/e en langue seconde?

Q. - L'enseignant/e facilite-t-il/elle l'apprentissage de la langue seconde:

. écrite?
. orale?

SCHÉMA D'ENTREVUE (ENSEIGNANTS/ES)

1. MOTIVATIONS ET ATTITUDES AVANT DE PARTICIPER AU PROGRAMME

1.1 Perception du programme avant sa participation

Ex. Q. - Comment a-t-il/elle appris l'existence du programme?

Q. - Est-ce lui/elle qui a fait la demande d'un/e moniteur/trice?

Si non - Y a-t-il eu des pressions de la part de la direction pour qu'il/elle s'adjoigne un/e moniteur/trice?

- Était-il/elle satisfait/e ou mécontent/e qu'on lui adjoigne un/e moniteur/trice?

Sait-il/elle pourquoi on l'a choisi/e pour travailler avec un/e moniteur/trice?

Si oui - Quelles raisons l'ont incité/e à demander un/e moniteur/trice?

Q. - Est-ce la première année qu'il/elle travaille avec un/e moniteur/trice?

Si non - Depuis combien d'années?

- Sa démarche a-t-elle évolué depuis ces quelques années passées avec ses moniteurs/trices?

. Sur le plan pédagogique, confie-t-il/elle aux moniteurs/trices les mêmes tâches qu'au début?

. Fait-il/elle le même encadrement?

. Etc.

Q. - Quelle perception avait-il/elle du programme avant d'y participer?

1.2 Son niveau de maîtrise de l'anglais ou du français (langue seconde) avant l'arrivée du/de la premier/ère moniteur/trice

Ex. Q. - Jusqu'à quel point maîtrisait-il/elle l'anglais ou le français (langue seconde) avant l'arrivée du/de la premier/ère moniteur/trice?

Langue seconde orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue seconde écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

1.3 Intérêt pour la langue seconde

Ex. Q. - Avant de participer au programme, lisait-il/elle en anglais ou français (langue seconde):

. pour son travail?	souvent
. pour ses études?	rarement
. pour son plaisir? (journaux, romans, autres)	jamais

Q. - Avant de participer au programme, écoutait-il/elle en anglais ou français (langue seconde):

. radio	souvent
. télévision	rarement
. disques	jamais
. autres	

Q. - Parlait-il/elle en anglais ou français (langue seconde):

. pour son travail?	souvent
. pour ses études?	rarement
. en famille?	jamais
. avec des amis/es?	

1.4 Attitudes face à la culture canadienne française ou canadienne anglaise (de la langue seconde) à l'arrivée du/de la moniteur/trice

Nous voulons avoir l'attitude de tous les intervenants suivants à l'arrivée du/de la moniteur/trice:

. le coordonnateur
. l'enseignant/e de langue seconde
. les étudiants/es
. les autres enseignants/es
. le milieu en général

Ex. Q. - Quelle était l'attitude la plus répandue face à la culture canadienne anglaise ou canadienne française (de la langue seconde)?

. indifférence
. curiosité
. intérêt réel
. méfiance
. hostilité

Q. - Est-ce que certaines initiatives étaient prises dans le cours d'anglais ou de français (langue seconde)? Par exemple, visionner des films, écouter des chansons, etc.

Q. - Certains groupes d'étudiants ont-ils profité d'échanges inter-culturels?

Si oui - quel bilan faites-vous de ces expériences?

Q. - Les différents intervenants s'intéressent-ils à l'histoire, à la musique, aux coutumes, à la cuisine et aux autres façons de vivre des gens de lan - gue seconde?

1.5 Attitudes face à l'anglais ou au français (langue seconde) à l'arrivée du/de la moniteur/trice

. du coordonnateur/trice
. de l'enseignant/e lui/elle-même
. des étudiants/es
. des enseignants/es en général
. du milieu

Ex. Q. - Comment ces différentes personnes réagissent-elles à l'apprentissage de l'anglais ou du français (langue seconde)?

Ex. R. - Ils jugent que, dans un pays comme le nôtre, c'est indispensable sur le plan:

. économique
. culturel
. politique (on parle ici de politique en terme d'unité canadienne, de re- lations ethniques et linguistiques)

R. - Ils subissent cet apprentissage mais n'en voient pas la nécessité.

R. - Ils ont un intérêt culturel à l'apprentissage d'une langue seconde mais ils préféreraient l'espagnol ou l'allemand.

R. - Ils sont franchement hostiles.

R. - Ils sont prêts à investir beaucoup dans l'apprentissage de l'anglais ou du français (langue seconde).

1.6 Attitude politique face à la langue et à la culture secondes

Ici encore on parle de politique en terme d'unité canadienne, d'identité ethnique et linguis - tique.

Avertissement - Si l'interviewer sent des réticences face à cette question, ne pas insister. Passer à la question suivante.

Ex. Q. - Quelle est son attitude face au bilinguisme et au biculturalisme?

Q. - Quelle est, d'après lui/elle, l'attitude politique la plus répandue face au bilinguisme et au biculturalisme?

Ex. R. - Croit au Canada bilingue et uni et est prêt à payer le prix de l'unité.

R. - Se fiche d'une séparation possible.

R. - Voudrait être annexé/e aux U.S.A.

R. - N'a aucune opinion

R. - Etc.

2. DESCRIPTION ET ÉVALUATION (SATISFACTION) DE L'EXPÉRIENCE EN COURS

2.1 Description de la tâche du/de la moniteur/trice

. Matériel pédagogique utilisé
. Matériel pédagogique disponible
. Autres ressources
. Contenu détaillé de la tâche du/de la moniteur/trice
. Type de classes et d'élèves rencontrés (ryhtmes d'apprentissage, immi - grants, allophones, etc.)
. Temps total consacré à la langue seconde
. Temps consacré par enseignant/e
. Temps consacré par moniteur/trice (total)
. Temps consacré par moniteur/trice aux activités scolaires
. Temps consacré par moniteur/trice aux activités para-scolaires
. Le/la moniteur/trice et l'enseignant/e font-ils/elles le même type d'ac - tivités?
. Le/la moniteur/trice et l'enseignant/e travaillent-ils/elles ensemble ou séparément avec les étudiants/es?
. Travaillent-ils/elles avec des grands ou des petits groupes?
. Le/la moniteur/trice a-t-il/elle la possibilité d'innover sur le plan pé - dagogique?
. Le/la moniteur/trice dispose-t-il/elle de beaucoup de latitude dans l'or - ganisation de sa tâche?
. Langue employée par l'enseignant/e avec les étudiants/es
. Langue employée par le/la moniteur/trice avec les étudiants/es pen - dant les activités scolaires
. Langue employée par le/la moniteur/trice avec les étudiants/es pen - dant les activités para-scolaires
. Pédagogie de l'enseignant/e (description)
. Pédagogie du/de la moniteur/trice (description)

2.2 Évaluation du/de la moniteur/trice

2.2.1 Langue d'usage de l'institution

Ex. Q. - Niveau de maîtrise du français ou de l'anglais (langue d'usage de l'insti - tution) par le/la moniteur/trice

Langue orale

Expression pas du tout
peu

Compréhension — assez bien / très bien

Langue écrite

Expression — pas du tout / peu

Compréhension — assez bien / très bien

2.2.2 Langue seconde de l'institution

Ex. Q. - Le/la moniteur/trice a-t-il/elle une maîtrise satisfaisante du français ou de l'anglais (langue seconde)?

Langue orale

Expression — pas du tout / peu

Compréhension — assez bien / très bien

Langue écrite

Expression — pas du tout / peu

Compréhension — assez bien / très bien

Q. - Est-ce sa langue maternelle ou sa langue seconde?

Q. - Quelle est la qualité de cette langue?

2.2.3 Évaluation pédagogique du/de la moniteur/trice

Ex. Q. - Quelle évaluation fait-il/elle du/de la moniteur/trice sur le plan pédago - gique?

2.2.4 Relations que le/la moniteur/trice entretient avec:

Les étudiants/es, l'enseignant/e de langue seconde, le/la coordonnateur/trice, le milieu en général?

Ex. Q. - Dans quel contexte (travail, loisir, etc.) ces relations s'exercent-elles?

Q. - Quelle en est la fréquence?

Q. Comment peut-on qualifier ces relations?

Ex.
- . hiérarchiques
- . méfiantes
- . indifférentes
- . autoritaires
- . amicales
- . de collaboration

. démocratiques
. autres (spécifiez)

2.2.5 Attitudes du/de la moniteur/trice à son arrivée
culturelle - linguistique - politique

(Ici encore, on parle de politique en terme d'unité canadienne, de relations ethni - ques et linguistiques, etc.)

Ex. Q. - A son arrivée, est-ce que le/la moniteur/trice cherchait la compagnie des gens de l'endroit ou s'il/elle fréquentait surtout des gens parlant sa lan - gue maternelle?

Q. - Cherchait-il/elle à communiquer des éléments de sa culture?

Q. - Cherchait-il/elle à connaître les divers éléments culturels de la province d'accueil?

. contact avec les gens

. activités culturelles (cinéma, théâtre, musique, etc.)

2.2.6 Appréciation globale du/de la moniteur/trice

Ex. Q. - Quelle appréciation générale fait-il/elle de l'action du/de la moniteur/trice?

Q. - Quels étaient ses points forts, ses faiblesses?

Q. - Dans quelles tâches le/la moniteur/trice se montre-t-il/elle le/la plus utile?

Q. - Dans l'ensemble, le programme est-il ici une réussite ou un échec?

Q. - D'après lui/elle, la réussite ou l'échec relatif de l'expérience (selon le cas) est-il dû au programme lui-même (organisation ou formule bonne ou mauvaise) ou aux caractéristiques du/de la moniteur/trice?

Q. - D'après lui/elle, les attitudes culturelles, politiques et linguistiques du/de la moniteur/trice ont-elles évolué depuis son arrivée?

2.3 Évaluation de son action à lui ou à elle à l'intérieur du programme

Ex. Q. - Est-il/elle satisfait/e de son expérience?

Q. - Comment évalue-t-il/elle son action avec les moniteurs/trices?

Q. - Le travail était-il plus efficace que s'il/elle avait travaillé seul/e?

R. - La présence des moniteurs/trices entravait son action, il/elle préfère tra - vailler seul/e.

R. - Autres.

2.4 Évaluation globale du programme

Ex. Q. - D'après lui/elle, globalement, le programme de moniteurs/trices de lan - gue seconde est-il utile?

Si oui - sur quels plans?

. linguistique
. culturel
. politique

Q. - Selon lui/elle, contribue-t-il à améliorer les performances linguistiques en anglais ou français (langue seconde):

. des étudiants/es
. des enseignants/es
. du milieu en général
. des moniteurs/trices
. du coordonnateur/trice

Q. - Contribue-t-il à donner à ces différentes personnes une plus grande ou - verture culturelle?

Q. - A-t-il un impact politique quelconque?

Si non - peut-on l'améliorer pour le rendre plus efficace ou serait-il préférable de le supprimer?

Q. - Quels seraient, selon lui/elle, les changements à apporter au pro - gramme?

. Choix des moniteurs/trices
. Préparation des moniteurs/trices
. Accueil
. Temps consacré à la tâche
. Type de contribution demandée
. Activités scolaires ou para-scolaires
. Conditions matérielles générales
. Autres

Q. - Est-il préférable d'avoir des moniteurs/trices à temps partiel ou à plein temps?

. Dans son milieu?
. Ailleurs?

Q. - Croit-il/elle que le monitorat soit applicable à d'autres domaines?

Si oui - Lesquels?
- Moyennant quelles adaptations?

Q. - Croit-il/elle qu'il serait avantageux d'étendre le programme à deux ou trois ans?

Q. - Cette expérience a-t-elle eu une influence sur la perception qu'il/elle a de sa propre culture?

Q. - Depuis l'arrivée du/de la moniteur/trice,

. parle-t-il/elle plus en français ou anglais (langue seconde)? avec moniteur/trice?

. lit-il/elle plus en langue seconde?

. écoute-t-il/elle plus la radio ou télévision en français ou anglais (lan - gue seconde)?

Q. - D'après son expérience comme enseignant/e en langue seconde, quels sont les principaux obstacles à l'apprentissage de la langue seconde?

Ex. . milieu socio-économique
. milieu politique
. manque de motivation

Q. - Quels en sont les éléments facilitants?

Q. - D'après lui/elle, les enseignants/es, les moniteurs/trices et les élèves qui participent au programme sont-ils satisfaits?

Q. - Serait-il préférable de réserver les postes de moniteurs/trices en langue seconde aux futurs/es enseignants/es en langue seconde?

3. PROJETS D'AVENIR

Ex. Q. - Va-t-il/elle continuer à travailler avec des moniteurs/trices?

Q. - Par choix personnel ou pas?

Q. - A-t-il/elle l'intention de poursuivre son perfectionnement en langue seconde?

Q. - De continuer à travailler en langue seconde?

Q. - D'après lui/elle, quel est l'avenir du programme de moniteurs/trices de langue seconde dans l'enseignement des langues secondes?

SCHÉMA D'ENTREVUE (MONITEURS/TRICES)

1. MOTIVATION ET ATTITUDES AVANT DE PARTICIPER AU PROGRAMME

1.1 Perception du programme avant sa participation

Ex. Q. - Comment a-t-il/elle appris l'existence du programme?

Q. - Raisons qui l'ont incité/e à s'inscrire dans le programme de moniteurs/trices de langue seconde

. chômage
. raisons économiques (autres)
. raisons professionnelles
. raisons culturelles
. raisons politiques

Q. - Quelle était sa perception du programme avant d'y participer?

Q. - Est-ce la première année qu'il/elle est moniteur/trice en anglais ou fran - çais (langue seconde)?

1.2 Son niveau de maîtrise de l'anglais ou du français (langue seconde) avant de participer au programme

Ex. Q. - Jusqu'à quel point maîtrisait-il/elle l'anglais ou le français (langue seconde) avant d'être moniteur/trice?

Langue seconde orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue seconde écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

1.3 Intérêt pour la langue seconde

Ex. Q. - Avant de participer au programme, lisait-il/elle en anglais ou français (langue seconde):

. pour son travail?	souvent
. pour ses études?	rarement
. pour son plaisir? (journaux, romans, autres)	jamais

Q. - Avant de participer au programme, écoutait-il/elle en anglais ou français (langue seconde):

. radio	souvent
. T.V.	rarement
. disques	jamais
. autres	

Q. - Parlait-il/elle en anglais ou français (langue seconde):

. pour son travail?	souvent
. pour ses études?	rarement
. en famille?	jamais
. avec des amis/es?	

1.4 Attitudes face à la culture canadienne anglaise ou canadienne française (de la langue seconde) à son arrivée

Nous voulons avoir l'attitude de tous les intervenants suivants à son arrivée, savoir si c'était une attitude positive ou négative:

. l'enseignant/e en langue seconde
. les étudiants/es
. les autres enseignants/es
. le milieu en général

Ex. Q. - Quelle est l'attitude la plus répandue face à la culture canadienne anglaise ou canadienne française (de la langue seconde)?

. indifférence
. curiosité
. intérêt réel
. méfiance
. hostilité

Q. - Est-ce que certaines initiatives étaient prises dans le cours de français ou d'anglais (langue seconde)? Par exemple, visionner des films de langue seconde, écouter des chansons, etc.

Q. - Les professeurs, coordonnateurs/trices et étudiants/es s'intéressent-ils/elles à l'histoire, à la musique, aux coutumes, à la cuisine et aux autres façons de vivre des gens de langue seconde?

1.5 Attitudes face au français ou à l'anglais (langue seconde) à son arrivée

. de l'enseignant/e en langue seconde
. des étudiants/es
. des enseignants/es en général
. du milieu général

Ex. Q. - Comment ces différentes personnes réagissent-elles à l'apprentissage du français ou de l'anglais (langue seconde)?

Ex. R. - Ils jugent que, dans un pays comme le nôtre, c'est indispensable sur le plan:

. économique
. culturel
. politique

R. - Ils subissent cet apprentissage mais n'en voient pas la nécessité.

R. - Ils ont un intérêt culturel à l'apprentissage d'une langue seconde mais ils préféreraient l'espagnol ou l'allemand.

R. - Ils sont franchement hostiles.

R. - Ils sont prêts à investir beaucoup dans l'apprentissage de la langue seconde.

1.6 Attitude politique face à la langue et à la culture canadienne française ou canadienne anglaise selon le cas

Avertissement - Si l'interviewer sent des réticences face à cette section, ne pas insister. Passer à la section suivante.

Ex. Q. - Quelle est son attitude face au bilinguisme et au biculturalisme?

Q. - Quelle est, d'après lui/elle, l'attitude la plus répandue face au bilinguisme et au biculturalisme? On parle ici de politique en termes d'unité canadienne, de relations ethniques et linguistiques.

Ex. R. - Croit au Canada bilingue et uni et est prêt à payer le prix de l'unité.

R. - Se fiche d'une séparation possible.

R. - Voudrait être annexé/e aux U.S.A.

R. - N'a aucune opinion.

R. - Etc.

Q. - Sur le plan politique, l'enseignant/e croyait-il/elle au bilinguisme, au biculturalisme et au Canada en tant qu'entité politique?

2. DESCRIPTION ET ÉVALUATION(SATISFACTION) DE L'EXPÉRIENCE EN COURS

2.1 Préparation au rôle de moniteur/trice

Ex. Q. - Le programme de moniteur/trice offre un stage de préparation; en quoi consiste exactement ce stage?

Q. - Trouve-t-il/elle que cette formation est suffisante?

Q. - Quelles améliorations trouve-t-il/elle qu'on devrait y apporter?

2.2 Accueil de la part:

. du/de la coodonnateur/trice
. des enseignants/es de langue seconde
. des autres enseignants/es
. des étudiants/es
. du milieu en général

Q. - L'ont-ils aidé à s'intégrer au milieu scolaire?

Q. - L'ont-ils aidé à s'intégrer au milieu en général?

Q. - A-t-il été facile de se trouver un appartement?

Q. - A-t-il été facile de se faire des amis/es?

Q. - A-t-il été facile d'avoir des loisirs et une vie sociale satisfaisante?.

2.3 Conditions matérielles de travail et de vie

. Rémunération et autres bénéfices
- Possibilité de retour payé dans la famille
- Frais de déplacement si le logement est loin du travail
- Etc.

. Distance à parcourir pour aller au travail

. Logement
- confort
- coût
- etc.

2.4 Description de la tâche du/de la moniteur/trice

. Matériel pédagogique utilisé
. Matériel pédagogique disponible
. Autres ressources
. Contenu détaillé de la tâche du/de la moniteur/trice
. Type de classes et d'élèves rencontrés (rythmes d'apprentissage, immigrants, allophones, etc.)
. Temps total consacré à la langue seconde
. Temps consacré par enseignant/e
. Temps consacré par moniteur/trice
. Temps consacré par moniteur/trice aux activités scolaires
. Temps consacré par moniteur/trice aux activités para-scolaires
. Le/la moniteur/trice et l'enseignant/e travaillent-ils/elles ensemble ou séparément avec les étudiants/es?
. Le/la moniteur/trice et l'enseignant/e font-ils/elles le même type d'activités?
. Travaillent-ils/elles avec des grands ou des petits groupes?
. Le/la moniteur/trice a-t-il/elle la possibilité d'innover sur le plan pédagogique?
. Le/la moniteur/trice dispose-t-il/elle de beaucoup de latitude dans l'organisation de sa tâche?

. Langue employée par l'enseignant/e avec les étudiants/es
. Langue employée par le moniteur/trice avec les étudiants/es pendant les activités scolaires
. Langue employée par le moniteur/trice avec les étudiants/es pendant les activités para-scolaires
. Pédagogie de l'enseignant/e (description)
. Pédagogie du/de la moniteur/trice (description)

2.5 Évaluation de l'enseignant/e avec lequel/laquelle il/elle travaille

2.5.1 Langue seconde de l'institution

Ex. Q. - Niveau de maîtrise de l'anglais ou du français (langue seconde de l'institution) par l'enseignant/e en langue seconde

Langue orale

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

Langue écrite

Expression	pas du tout peu
Compréhension	assez bien très bien

2.5.2 Évaluation pédagogique de l'enseignant/e

Ex. Q. - Quel type de pédagogie a l'enseignant/e avec lequel/laquelle il/elle travaille?

Q. - L'enseignant/e avec lequel/laquelle il/elle travaille lui laisse-t-il/elle beaucoup de latitude dans son travail?

Q. - Aime-t-il/elle travailler avec lui/elle?

Q. - Considère-t-il/elle que l'action et les interventions de l'enseignant/e lui facilite la tâche de moniteur/trice?

Q. - Quelle appréciation générale fait-il/elle de l'action de l'enseignant/e?

Q. - Quels sont ses points forts, ses faiblesses?

Q. - Pour ceux et celles qui travaillent avec le/la même enseignant/e depuis plus d'un an, y a-t-il eu des changements dans le travail?

Q. - Dans l'ensemble, estime-t-il/elle son expérience une réussite ou un échec?

Q. - Cette réussite ou cet échec (selon le cas) est-il dû à l'organisation du programme, à l'action de l'enseignant/e, à votre action ou à d'autres facteurs?

Q. - D'après lui/elle, les attitudes culturelles et linguistiques de l'enseignant/e en langue seconde ont-elles évoluées dans un sens ou dans l'autre depuis son arrivée?

2.6 Relations que le/la moniteur/trice entretient avec l'enseignant/e de langue seconde, les étudiants/es, les autres enseignants/es, le/la coordonnateur/trice et le milieu en général

Ex. Q. - Dans quel contexte (travail, loisir, etc.) ces relations s'exercent-elles?

Q. - Quelle en est la fréquence?

Q. - Comment peut-on qualifier ces relations?

Ex.
. hiérarchiques
. méfiantes
. indifférentes
. autoritaires
. de collaboration
. démocratiques
. autres

2.7 Attitudes du/de la moniteur/trice à son arrivée
culturelle - linguistique - politique

On parle ici du politique en terme d'unité canadienne, de relations ethniques et linguistiques, de prise de conscience de sa propre identité.

Ex. Q. - A son arrivée, est-ce qu'il/elle cherchait la compagnie des gens de l'autre langue ou si il/elle fréquentait surtout des gens parlant sa langue maternelle?

Q. - Cherchait-il/elle à communiquer des éléments de sa culture?

Q. - Cherchait-il/elle à connaître les divers éléments culturels de la province d'accueil?

. contacts avec les gens
. activités culturelles (cinéma, théâtre, musique, etc.)

2.8 Évaluation de son action à lui ou à elle à l'intérieur du programme

Ex. Q. - Est-il/elle satisfait/e de son expérience?

Q. - Dans l'ensemble, comment évalue-t-il/elle son action à l'intérieur du programme?

2.9 Évaluation globale du programme

Ex. Q. - D'après lui/elle, globalement, le programme de moniteurs/trices en langue seconde est-il utile?

Q. - Selon lui/elle, contribue-t-il à améliorer les performances en langue seconde:

. de lui/elle-même?
. des étudiants/es?
. des enseignants/es en langue seconde?
. du milieu en général?

Q. - Contribue-t-il à donner à ces différentes personnes une plus grande ouverture culturelle?

Q. - A-t-il un impact politique quelconque? Ici encore la politique est entendue en termes d'unité canadienne, de relations ethniques et linguistiques.

Si non - peut-on l'améliorer pour le rendre plus efficace ou serait-il préférable de le supprimer?

Q. - Quels seraient, selon lui/elle, les changements à apporter au programme?

. Choix des moniteurs/trices
. Préparation des moniteurs/trices
. Accueil
. Temps consacré à la tâche
. Type de contribution demandée
. Conditions matérielles générales
. Autres

Q. - Pour ceux et celles qui en sont à leur deuxième année, auraient-ils/elles fait la même évaluation l'année précédente?

Q. - Croient-ils/elles que le monitorat soit applicable à d'autres domaines que l'enseignement des langues?

Si oui - Lesquels?

- Moyennant quelles adaptations?

Q. - Serait-il préférable d'avoir des moniteurs/trices à temps partiel ou à plein temps?

. Dans son milieu?
. Ailleurs?

Q. - Serait-il avantageux d'étendre le programme à deux ou trois ans selon le cas?

Q. - Parmi les changements à apporter à l'enseignement des langues secondes, comment situe-t-il/elle le programme de moniteurs/trices de langue seconde?

Q. - Cette expérience a-t-elle eu une influence sur la perception qu'il/elle a de sa propre culture?

Q. - Depuis son arrivée, parle-t-il/elle mieux et plus en français ou anglais (langue seocnde):

. avec les enseignants/es?
. avec les amis/es?
. avec les autres?

Q. - Lit-il/elle plus souvent la radio et la télévision en français ou anglais (langue seconde)?

Q. - Écoute-t-il/elle plus souvent la radio et la télévision en français ou anglais (langue seconde)?

Q. - D'après son expérience, quels sont les principaux obstacles à l'apprentissage de la langue seconde?

Q. - Quels en sont les éléments facilitants?

Q. - D'après lui/elle, les enseignants/es, les moniteurs/trices en langue seconde et les étudiants/es qui participent au programme sont-ils/elles satisfaits/es?

Q. - Serait-il préférable de réserver les postes de moniteurs/trices en langue seconde aux futurs/es enseignants/es?

Q. - Pour ceux et celles qui en sont à leur première année comme moniteur/trice, croient-ils/elles qu'ils/elles seront plus efficaces la deuxième année?

Q. - Pour ceux et celles qui en sont à leur deuxième année, ont-ils/elles été plus efficaces cette année?

3. PROJETS D'AVENIR

Ex. Q. - Quels sont ses projets d'avenir?

Q. - Restara-t-il/elle comme moniteur/trice une autre année?

Q. - Restera-t-il/elle dans la province d'accueil pour travailler?

Q. - Reviendra-t-il/elle un jour:

. pour travailler?
. pour étudier?
. en vacances?

Q. - A-t-il/elle l'intention de continuer comme moniteur/trice dans un autre domaine?

Q. - A-t-il/elle l'intention de continuer ses études ailleurs?

Si oui - Où?

Q. - A-t-il/elle l'intention d'enseigner une langue seconde?

Q. - A-t-il/elle l'intention d'enseigner une autre discipline?

AUTRES COMMENTAIRES LIBRES

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTS/ES

'----'----'----'----'----'---'
1 6

1. Sexe: (7)

Masculin 1

Féminin 2

2. Age:

(8-9)

3. Quel est l'emploi ou l'occupation de votre père? (10-13)

S'IL A PLUS D'UN EMPLOI, INDIQUEZ CELUI AUQUEL IL CONSACRE LE PLUS DE TEMPS, S'IL EST SANS EMPLOI, A SA RETRAITE OU DÉCÉDÉ, INDIQUEZ CE QU'IL FAISAIT PRINCIPALEMENT. (14-17)

DÉCRIVEZ L'EMPLOI LE PLUS PRÉCISÉMENT POSSIBLE, ET INDI - QUEZ LE GENRE D'ENDROIT OU VOTRE PERE TRAVAILLE (TRA - VAILLAIT).

Exemple:
Emploi: ouvrier spécialisé
Endroit: dans une manufacture de chaussures

Quel est (était) son emploi?

A quel genre d'endroit travaille-t-il?

---

4. Si votre mère travaille à l'extérieur de la maison ou si elle a déjà eu un emploi au cours des *deux ou trois dernières années*, soit à temps plein, soit à temps partiel, décrivez son emploi. (18-21) (22-25)

DÉCRIVEZ L'EMPLOI AUSSI PRÉCISÉMENTI QUE POSSIBLE, ET INDI - QUEZ LE GENRE D'ENDROIT OU ELLE TRAVAILLE (TRAVAILLAIT).

Exemple:
Emploi: caissière
Endroit: dans une banque

Quel est son emploi?

A quel genre d'endroit travaille-t-elle (travaillait-t-elle)?

---

5. Quel est le niveau de scolarité de vos parents? (26)
(Encerclez le chiffre qui convient dans chaque cas) (27)

	Père	*Mère*
Primaire ou moins	1	1
Secondaire non-complété	2	2
Secondaire complété	3	3
Post-secondaire (collège ou l'équivalent)	4	4
Post-secondaire (université ou l 'équivalent)	5	5

6. A quel niveau scolaire êtes-vous inscrit(e) cette année? (28) (29)

- 1er secondaire (ou 7e année) 1
- 2e secondaire (ou 8e année) 2
- 3e secondaire (ou 9e année) 3
- 4e secondaire (ou 10e année) 4
- 5e secondaire (ou 11e année) 5
- post-secondaire ou cégep 1 (ou 12e année) 6
- post-secondaire ou cégep 2 (ou 13e année) 7
- post-secondaire ou cégep 3 8
- université (1er cycle) 9
- université (2e cycle) 10
- université (3e cycle) 11

7. Quelle est votre langue maternelle (c'est-à-dire la première langue que vous avez apprise et que vous comprenez encore)? (30)

- Français 1
- Anglais 2
- Autre (précisez) 3

8. Quelle langue parlez-vous le plus souvent avec vos parents et vos amis? (31)
(ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CONVIENT DANS CHACUNE DES COLONNES). (32)

	Vos parents	*Vos amis*
- Français	1	1
- Anglais	2	2
- Les deux également	3	3
- Une autre langue	4	4

9. Quelle langue parlez-vous le plus souvent à l'école avec les enseignants, les moniteurs de langue seconde, les étudiants? (33)
(34)
(ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CONVIENT DANS CHACUNE DES COLONNES). (35)

	Enseignants de langue seconde	*Moniteurs de langue seconde*	*Étudiants*
-- Français	1	1	1
- Anglais	2	2	2
- Les deux également	3	3	3
- Une autre langue	4	4	4

10. Le milieu dans lequel vous vivez est: (ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CONVIENT DANS CHACUNE DES COLONNES). (36)
(37)
(38)

	A la maison	*A l'école*	*Dans votre voisinage*
- Surtout francophone	1	1	1
- Surtout anglophone	2	2	2
- Surtout allophone (toute langue autre que le français ou l'anglais)	3	3	3
- Bilingue (français et anglais)	4	4	4
- Bilingue (français et une autre langue que l'anglais)	5	5	5
- Bilingue (anglais et une autre langue que le français)	6	6	6

11. Quelle est l'origine ethnique de vos parents? (ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CONVIENT DANS CHACUNE DES COLONNES). (39) (40)

	Père	*Mère*
- Français	1	1
- Anglais	2	2
- Écossais	3	3
- Irlandais	4	4
- Italien	5	5
- Allemand	6	6
- Mixte (Précisez _____)	7	7
- Autre (Précisez _____)	8	8

12. Combien d'heures de cours de langue seconde avez-vous par semaine? (41-42)

13. Combien d'heures par semaine le moniteur est-il présent à vos cours de langue seconde? (43-44)

14. Depuis combien d'années avez-vous des cours de langue seconde (en incluant la présente année scolaire)? (45-46)

15. Est-ce que c'est la première année qu'un moniteur assiste votre professeur de langue seconde? (47)

- Oui 1
- Non 2

Si non, depuis combien d'années (en incluant la présente année scolaire)? (48-49)

16. En septembre dernier, quel était votre degré de maîtrise de la langue seconde? (ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CONVIENT A CHACUNE DES LIGNES).

	Très bonne	*Bonne*	*Faible*	*Très faible*	
- Expression de langue parlée	1	2	3	4	(50)
- Compréhension de la langue parlée	1	2	3	4	(51)
- Expression de la langue parlée	1	2	3	4	(52)
- Compréhension de la langue écrite	1	2	3	4	(53)

17. Avant de travailler avec un moniteur/trice, est-ce qu'il vous arrivait de lire en langue seconde des livres ou des journaux? (ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CONVIENT A CHACUNE DES LIGNES).

	Très souvent	*Souvent*	*A l'occasion*	*Jamais*	
- Pour votre travail	1	2	3	4	(54)
- Pour vos études	1	2	3	4	(55)
- Pour votre plaisir	1	2	3	4	(56)

18. Avant de travailler avec un moniteur/trice, est-ce qu'il vous arrivait d'écouter la radio ou des chansons, de regarder la télévision en langue seconde? (ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CONVIENT DANS CHACUN DES CAS).

	Très souvent	*Souvent*	*A l'occasion*	*Jamais*	
- Radio	1	2	3	4	(57)
- Chansons	1	2	3	4	(58)
- Télévision	1	2	3	4	(59)

19. Avant de travailler avcec un moniteur/trice, est-ce qu'il vous arrivait de parler en langue seconde dans les différentes situations suivantes? (ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CONVIENT DANS CHAQUE CAS).

	Très souvent	*Souvent*	*A l'occasion*	*Jamais*	
- Dans votre milieu de travail	1	2	3	4	(60)
- Dans votre milieu scolaire	1	2	3	4	(61)
- Dans votre famille	1	2	3	4	(62)
- Dans votre cercle d'amis	1	2	3	4	(63)

20. Considérant vos résultats scolaires, comment vous classez-vous par rapport aux autres étudiants en ce qui concerne votre moyenne générale, votre moyenne en langue maternelle et en langue seconde? (ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CONVIENT DANS CHACUNE DES TROIS COLONNES).

	En moyenne générale	*En langue maternelle*	*En langue seconde*	
- Je suis parmi les meilleurs	1	1	1	(64)
- Je suis au-dessus de la moyenne	2	2	2	(65)
- Je suis dans la moyenne	3	3	3	(66)
- Je suis en-dessous de la moyenne	4	4	4	
- Je suis parmi les moins bons	5	5	5	

21. **Au début de la présente année scolaire, diriez-vous que le niveau de maîtrise de la *langue seconde* des différentes catégories de personnes suivantes était élevé ou non? (ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CONVIENT).**

	Élevé	*Plutôt élevé*	*Plutôt faible*	*Très faible*	
- Étudiants	1	2	3	4	(67)
- Enseignants de langue seconde	1	2	3	4	(68)
- Parents des étudiants	1	2	3	4	(69)
- Direction de l'école	1	2	3	4	(70)
- Milieu environnant en général	1	2	3	4	(71)

(72)

Dans ce projet de recherche, tout ce qui touche à la langue, de près ou de loin, nous intéresse. Nous aimerions que vous nous donniez votre degré d'approbation des différentes affirmations qui suivent:

4 2
1 6

	J'approuve fortement	*J'approuve légèrement*	*Je n'ai pas d'opinion*	*Je désapprouve légèrement*	*Je désapprouve tout à fait*	
a) Je ne me sens jamais tout à fait sûr/e de moi lorsque je parle durant le cours d'anglais	1	2	3	4	5	(7)
b) Au cours d'anglais, ça m'embarrase de lever la main pour répondre	1	2	3	4	5	(8)
c) J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi lorsque je parle anglais	1	2	3	4	5	(9)
d) Je deviens nerveux/se et confus/e lorsque je parle au cours d'anglais	1	2	3	4	5	(10)
e) J'ai toujours l'impression que les autres étudiants parlent mieux l'anglais que moi	1	2	3	4	5	(11)
f) L'héritage culturel des Canadiens anglais est une partie importante et précieuse de notre identité québécoise	1	2	3	4	5	(12)
g) Le dévouement dont les Canadiens anglais font preuve pour le développement et l'amélioration du Québec devrait être apprécié par tous les Canadiens français	1	2	3	4	5	(13)
h) J'aime les Canadiens anglais	1	2	3	4	5	(14)
i) J'aimerais connaître plus de Canadiens anglais	1	2	3	4	5	(15)
j) Les anglophones sont sociables et sympathiques	1	2	3	4	5	(16)
k) Les Canadiens anglais constituent un élément stable et "fiable" de la population du Québec	1	2	3	4	5	(17)
l) La plupart des Canadiens anglais sont tellement amicaux et conciliants que le Québec est chanceux de les avoir comme citoyens	1	2	3	4	5	(18)
m) Les députés canadiens anglais sont parmi les meilleurs hommes politiques du Québec	1	2	3	4	5	(19)

	J'approuve fortement	*J'approuve légèrement*	*Je n'ai pas d'opinion*	*Je désapprouve légèrement*	*Je désapprouve tout à fait*	
n) Plus je connais les Canadiens anglais, plus je voudrais parler leur langue couramment	1	2	3	4	5	(20)
o) Ce serait une grande perte si le Québec perdait la culture anglaise	1	2	3	4	5	(21)
p) J'aimerais mieux consacrer mon temps à des sujets autres que l'anglais	1	2	3	4	5	(22)
q) Je déteste l'anglais	1	2	3	4	5	(23)
r) C'est réellement fascinant d'apprendre l'anglais	1	2	3	4	5	(24)
s) L'anglais est une partie importante du programme scolaire	1	2	3	4	5	(25)
t) J'aime apprendre l'anglais	1	2	3	4	5	(26)
u) Je pense que c'est ennuyant d'apprendre l'anglais	1	2	3	4	5	(27)
v) Quand je quitterai l'école, j'abandonnerai complètement l'étude de l'anglais parce que ça ne m'intéresse pas	1	2	3	4	5	(28)
w) J'ai l'intention d'apprendre l'anglais le mieux possible	1	2	3	4	5	(29)
x) C'est une perte de temps que d'apprendre l'anglais	1	2	3	4	5	(30)
y) Je trouve réellement agréable d'apprendre l'anglais	1	2	3	4	5	(31)

Il y a plusieurs raisons pour lesquelles on peut considérer qu'il est important d'apprendre l'anglais. Pour chacune des raisons énumérée ci-dessous, donnez-nous votre degré d'approbation de cette importance:

	J'approuve fortement	*J'approuve légèrement*	*Je n'ai pas d'opinion*	*Je désapprouve légèrement*	*Je désapprouve tout à fait*	
a) Cela me permettra un jour de trouver un bon emploi	1	2	3	4	5	(32)
b) Cela me permettra de réussir dans ma future occupation	1	2	3	4	5	(33)
c) Les gens me respecteront davantage	1	2	3	4	5	(34)
d) C'est nécessaire pour l'obtention de mon diplôme	1	2	3	4	5	(35)
e) Cela me permettra de voyager plus confortablement	1	2	3	4	5	(36)
f) Cela me permettra d'être plus à l'aise avec d'autres citoyens anglophones	1	2	3	4	5	(37)
g) Cela me permettra de mieux apprécier les problèmes des anglophones qui vivent dans un milieu francophone	1	2	3	4	5	(38)
h) Cela me permettra d'avoir des amis/es anglophones	1	2	3	4	5	(39)
i) Cela me permettra de mieux comprendre les anglophones et leur manière de vivre	1	2	3	4	5	(40)
j) Cela me permettra de voir les films anglais dans une version originale	1	2	3	4	5	(41)

ANNEXE D

DIRECTIVES GÉNÉRALES DONNÉES AUX INTERVIEWERS POUR LES ENTREVUES

DIRECTIVES GÉNÉRALES POUR LES ENTREVUES

1. L'interviewer devra tout d'abord assurer les interviewés/es:

   a) que l'anonymat sera respecté;

   b) que la confidentialité est assurée;

   c) qu'aucun des renseignements recueillis ne pourra nuire à l'une ou l'autre des personnes en cause. Par exemple, si l'un/e des enseignants/es critique les faits et gestes de ses moniteurs/trices, ou vice-versa, ces données ne serviront en aucun cas à incriminer la per - sonne visée sur quelque plan que ce soit, puisqu'anonymat et confidentialité seront entière - ment respectés;

   d) que, de toute façon, les données ne serviront d'aucune manière à des études de cas indi - viduels.

2. Les entrevues devront être conduites selon les principes traditionnels de toute entrevue, c'est-à-dire que l'interviewer devra:

   a) adopter une attitude à la fois *neutre* et *facilitante*, ne marquant ni approbation ni désappro - bation devant les réponses de l'interviewé/e;

   b) viser à permettre à l'interviewé/e de répondre aux questions sans perdre trop de temps, l'en - trevue étant assez longue. Ceci implique qu'il devra amener, habilement, le répondant à éviter les trop longues digressions.

3. Nos schémas d'entrevue sont semi-structurés. Ceci implique que la première question sur un thème quelconque doit toujours être générale afin de permettre au/à la répondant/e de se prononcer sponta - nément sur un sujet donné. Par ailleurs, l'interviewer devra, par des sous-questions pertinentes, amener le/la répondant/e à se prononcer sur certaines dimensions spécifiques si ce dernier ne l'a pas fait spontanément.

   Ex. Quelle était l'attitude des élèves à l'arrivée du/de la moniteur/trice face à la culture de la langue seconde?

   Si le/la répondant/e reste dans le vague, on peut lui demander si, d'après lui/elle, l'attitude la plus répandue chez les élèves en était une d'indifférence, de curiosité, d'intérêt réel, de méfiance ou d'hos - tilité.

   Cependant, il va de soi que, si l'on doit tenter d'amener le/la répondant/e à se prononcer sur cer - taines dimensions possibles, il ne s'agit pas, par contre, de lui suggérer la réponse ou de le forcer à se prononcer sur un aspect qu'il/elle ignore. L'interviewer devra donc toujours faire attention de ne pas forcer le/la répondant/e, par une attitude trop directive, à donner son avis sur un aspect qu'il ignore ou l'influencer dans ses réponses.

4. Entrevue semi-structurée signifie également que, si nous tenons à ce que les répondants/es se pro - noncent sur certaines dimensions spécifiques, les questions pour parvenir à ce résultat sont des exemples suggérés. Par ailleurs, si l'interviewer préfère obtenir les renseignements nécessaires par d'autres questions qui lui semblent plus pertinentes dans telle situation précise, il est entièrement libre de le faire, pourvu qu'il respecte les principes de base de toute entrevue.

5. Si le/la répondant/e est vraiment rébarbatif/ve face à une question ou à une autre, l'interviewer doit tenter, dans un premier temps, de réduire les défenses perçues. Cependant, si l'opposition semble se maintenir, il vaut mieux ne pas insister et passer à une autre question plutôt que de perturber le climat de la suite de l'entrevue.

   Dans ces cas, ils serait bon que l'interviewer souligne par écrit, à la fin de l'entrevue, l'opposition perçue afin de faciliter notre analyse.

6. L'interviewer devra posséder parfaitement ses schémas d'entrevues afin d'éviter de revenir sur des questions auxquelles le/la répondant/e aurait déjà répondues ailleurs dans l'entrevue.

7. A la fin de l'entrevue, l'interviewer devra remplir le questionnaire et l'échelle d'attitudes en restant auprès du/de la répondant/e pour lui faciliter la tâche.

8. Avant de procéder à une autre tâche, l'interviewer devra mettre par écrit toutes les remarques, concernant le déroulement de l'entrevue, qui lui sembleront être de nature à faciliter l'analyse.

DIRECTIVES SPÉCIFIQUES POUR LES ENTREVUES DE GROUPE

1. Si nous procédons, avec les étudiants, à des entrevues de groupe, c'est dans le but que l'interaction entre gens ayant le même âge et vivant une expérience commune fasse ressortir des dimensions qui resteraient peut-être cachées dans une entrevue individuelle. Il s'agit donc ici, pour l'interviewer, de tenter de dégager l'opinion majoritaire, les différences ou divergences, mais non de compiler huit opinions individuelles.

   En ce sens, tout en respectant les principes de base de toute entrevue, l'interviewer doit avoir une technique un peu différente de celle qu'il/elle emploiera dans les entrevues individuelles. Une technique qui non seulement permet, mais suscite les interactions entre les individus.

   Ex. Etes-vous tous d'accord avec ce qu'un/e tel/le vient de dire?

   De temps en temps, l'interviewer devra faire une synthèse de ce qui lui semble l'opinion majoritaire en vérifiant si sa synthèse traduit bien les idées du groupe et permet aux désaccords de se mani - fester.

2. Lorsque divergences et oppositions ressortent constamment, il serait bon que le "second" puisse identifier les membres du groupe qui manifestent ces désaccords. Cela pourrait nous donner des renseignements utiles.

3. Comme pour les entrevues individuelles, il serait bon qu'immédiatement après l'entrevue et le questionnaire-papier-crayon, les interviewers mettent sur papier toute remarque qui leur semble apte à faciliter l'analyse.

DIRECTIVES GÉNÉRALES AUX INTERVIEWERS

1. En arrivant dans chaque institution ou avant d'arrivée dans chaque institution, remplir le document "RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX".

2. Certains renseignements factuels sont demandés dans le questionnaire au/à la coordonnateur/trice. Si ce/cette dernier/ère ne peut vous les fournir, interroger le/la directeur/trice d'école ou un/e autre administrateur/trice pour les obtenir.

3. Ne pas oublier de numéroter la bobine et le questionnaire correspondant.

4. Ne pas oublier, à la fin de chaque entrevue, de faire passer le questionnaire à chacun/e des interviewés/es.

5. A chaque jour, remplir le document 2 "RAPPORT QUOTIDIEN".

6. Après chaque entrevue, noter sur le document 3 "RAPPORT D'ENTREVUE" les particularités, re - marques ou difficultés rencontrées qui pourraient être de nature à influencer l'analyse.

7. Ne pas offrir le rapport final mais prendre en note le nom et l'adresse de ceux et celles qui le deman - deront.

ANNEXE E

LES ÉCHELLES D'ATTITUDE

Les étudiants que nous avons interviewés l'ont été en groupe, ce qui présentait de nombreux avantages dans le cadre de notre recherche. Mais si les différentes entrevues nous ont permis de poser bien des questions sur la langue et la culture à tous ces jeunes, nous avons pensé qu'il serait intéressant d'y ajouter des échelles d'attitude afin de pouvoir mieux cerner ce qu'ils pensaient sur la question.[1]

1. Description des échelles

Ne disposant pas de beaucoup de temps pour ce volet de notre recherche, nous avons utilisé des échelles d'attitude déjà constituées.[2] De la sorte, quatre échelles d'attitude ont été choisies. Ce sont:

a) le niveau d'anxiété dans la classe de langue seconde;

b) l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage de la langue seconde;

c) le niveau d'instrumentalité;

d) le niveau d'intégration.

Ces échelles sont de type Lickert et ont été construites dans le but de mesurer, dans chaque cas, une attitude vis-à-vis les diverses composantes affectives associées à l'apprentissage de la langue seconde.

---

1 Nous avons proposé les mêmes échelles d'attitude aux moniteurs. Toutefois, leur nombre restreint (une cinquantaine en tout) ne nous a pas permis de valider ces échelles.

2 Clément, Richard, *Motivational Characteristics of Francophones Learning English*, Centre International de recherche sur le bilinguisme (CIRB), Québec, 1977.

Un certain nombre d'items étaient proposés à l'étudiant qui était invité à donner son degré d'approbation sur le contenu de chacun de ces items en choisissant l'une de ces cinq possibilités:

- j'approuve fortement;
- j'approuve légèrement;
- je n'ai pas d'opinion;
- je désapprouve légèrement;
- je désapprouve totalement.

1.1 Le niveau d'anxiété dans la classe de langue seconde

Pour mesurer le degré d'anxiété suscité chez l'étudiant par les activités d'apprentissage en classe, les cinq questions suivantes lui furent soumises:

> Je ne me sens jamais tout à fait sûr/e de moi lorsque je parle durant le cours d'anglais.
>
> Au cours d'anglais, ça m'embarrasse de lever la main pour ré - pondre.
>
> J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi lorsque je parle anglais.
>
> Je deviens nerveux/se et confus/e lorsque je parle au cours d'an - glais.
>
> J'ai toujours l'impression que les autres étudiants parlent mieux l'anglais que moi.

1.2 L'attitude vis-à-vis l'apprentissage de la langue seconde

Les 10 items suivants avaient pour but de mesurer l'attitude des étudiants en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue seconde.

> J'aimerais mieux consacrer mon temps à des sujets autres que l'anglais.
>
> Je déteste l'anglais.
>
> C'est réellement fascinant d'apprendre l'anglais.
>
> L'anglais est une partie importante du programme scolaire.

J'aime apprendre l'anglais.

Je pense que c'est ennuyant d'apprendre l'anglais.

Quand je quitterai l'école, j'abandonnerai complètement l'étude de l'anglais parce que ça ne m'intéresse pas.

J'ai l'intention d'apprendre l'anglais le mieux possible.

C'est une perte de temps que d'apprendre l'anglais.

Je trouve réellement agréable d'apprendre l'anglais.

1.3 Le niveau d'instrumentalité

Une troisième série d'items avait pour objectif de juger du niveau d'instrumentalité accordé par les étudiants à l'apprentissage de l'autre langue. Voici les items en question:

Cela me permettra un jour de trouver un bon emploi.

Cela me permettra de réussir dans ma future occupation.

Les gens me respecteront davantage.

C'est nécessaire pour l'obtention de mon diplôme.

Cela me permettra de voyager plus confortablement.

1.4 Le niveau d'intégration

Finalement, une quatrième échelle se donnait pour mission de déterminer à quel degré les étudiants croient que l'apprentissage qu'ils font d'une langue seconde leur permettra de s'intégrer à la commu - nauté linguistique concernée.

Cela me permettra d'avoir des amis/es anglophones.

Cela me permettra de mieux comprendre les anglophones et leur manière de vivre.

Cela me permettra de voir les films anglais dans une version originale.

Cela me permettra d'être plus à l'aise avec d'autres citoyens an - glophones.

Cela me permettra de mieux apprécier les problèmes des anglo - phones qui vivent dans un milieu francophone.

2. Validation des échelles d'attitude

Suite à l'administration de cet instrument de mesure, une analyse d'item, visant à éliminer les questions non cohérentes de chacune des échelles, fut effectuée. Pour valider les échelles, les coefficients alpha ainsi que les indices de corrélations item-total furent calculés au niveau de chaque échelle pour l'ensemble des répondants puis pour chaque sous-groupe résultant de l'association de différentes catégories des trois variables "niveau scolaire de l'étudiant"[3], "province d'origine" et "langue maternelle".

Une seule échelle, celle ayant pour but de mesurer le niveau d'instrumentalité associé à la connaissance du français et de l'anglais, fut amputée d'une question. Celle-ci visait à savoir si les répondants considéraient qu'il était important pour eux d'apprendre la langue seconde parce que cette matière était prérequise à l'obtention d'un diplôme.

Cette question fut éliminée, entre autre, parce qu'elle présentait, pour la majorité des groupes de sujets considérés, un indice de corrélation faible avec le résultat total à l'échelle. De plus, il s'agissait de l'item dont l'élimination contribuait le plus, au niveau de tous les groupes, à l'augmentation de la valeur du coefficient alpha et ce dans des proportions rendant les groupes plus comparables.

Les tableaux qui suivent donnent, pour chacun des sous-groupes, et pour chacune des échelles d'attitude, le coefficient alpha correspondant.

---

3 Les cégeps ont du être retirés de l'analyse, faute de nombre suffisant.

TABLEAU E.1

Anxiété dans la classe

Groupe	*Alpha*
Général	0.8651
Secondaire - Québec - fr.	0.8725
Secondaire - Québec - angl.	0.8917
Sec. - Ontario - fr.	0.9319
Sec. - Ontario - angl.	0.8491
Sec. - Colombie-Britannique - angl.	0.8453
Sec. - Assistants Britanniques - fr.	0.8750
Univ. - Québec - fr.	0.8088
Univ. - Québec - angl.	0.8806

TABLEAU E.2

Attitude vis-à-vis de l'apprentissage de la langue seconde

Groupe	*Alpha*
Général	0.8937
Sec. - Québec - fr.	0.8748
Sec. - Québec - angl.	0.9151
Sec. - Ontario - fr.	0.7579
Sec. - Ontario - angl.	0.8790
Sec. - Colombie-Britannique - angl.	0.9353
Sec. - Assistants Britanniques - fr.	0.8937
Univ. - Québec - fr.	0.6539
Univ. - Québec - angl.	0.8001

TABLEAU E.3

Niveau d'instrumentalité

Groupe	*Alpha*
Général	------
Sec. - Québec - fr.	0.4746
Sec. - Québec - angl.	0.6220
Sec. - Ontario - fr.	0.0847
Sec. - Ontario - angl.	0.4929
Sec. - Colombie-Britannique - angl.	0.5859
Sec. - Assistants Britanniques - fr.	0.6809
Univ. - Québec - fr.	0.5274
Univ. - Québec - angl.	0.6715

TABLEAU E.4

Niveau d'intégration

Groupe	*Alpha*
Général	0.7827
Sec. - Québec - fr.	0.6461
Sec. - Québec - angl.	0.6250
Sec. - Ontario - fr.	0.1364
Sec. - Ontario - angl.	0.7694
Sec. - Colombie-Britannique - angl.	0.7769
Sec. - Assistants Britanniques - fr.	0.7084
Univ. - Québec - fr.	0.7623
Univ. - Québec - angl.	0.8839

3. Analyse descriptive des échelles d'attitude

3.1 Le niveau d'anxiété des étudiants dans la classe

Cette échelle composée de 5 items a pour but de mesurer le degré d'anxiété suscité chez les étudiants par les situations d'apprentissage mises en place dans le cadre des cours de langue seconde.

Les résultats à cette échelle ont été regroupés en trois catégories correspondant à des niveaux élevé, moyen et faible d'anxiété.

Les résultats globaux[4] à cette échelle ne permettent pas de discerner de différence significative[5] entre le niveau d'anxiété d'une part, le sexe, le niveau scolaire des étudiants ou encore leur langue d'usage ni la langue du questionnaire. Par contre, l'occupation du père semble avoir un effet sur leur comportement en classe: les étudiants d'origine socio-économique supérieure sont moins anxieux que les autres, dans le cadre de la salle de cours, vis-à-vis l'apprentissage d'une langue seconde.

Cette relation entre le niveau d'anxiété en classe et l'origine socio-économique des étudiants s'observe particulièrement chez les individus du niveau secondaire où la proportion des "anxieux" diminue au fur et à mesure que le niveau de l'occupation du père s'élève (cf. Tableau E.5). De plus, la proportion des étudiants identifiés comme étant peu ou pas anxieux, dont le père a une occupation de classe supérieure (40,7%) se démarque clairement de celles des strates socio-économiques faible et moyenne.

---

4 Nous parlons de résultats globaux lorsqu'aucune variable contrôlée n'intervient.

5 Lorsqu'aucune différence significative n'est décelée, nous ne reproduirons pas le tableau.

TABLEAU E.5

Niveau d'anxiété des étudiants de niveau secondaire selon l'occupation du père (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Strate faible	22,1	64,7	13,2	68
Strate moyenne	27,7	60,0	12,5	40
Strate élevée	16,7	42,6	40,7	54
N Total	**35**	**91**	**36**	**162**

$X^2 = 16.52$ p: 0024

La tendance décrite précédemment se manifeste également chez le groupe d'étudiants ayant bénéficié de la présence d'assistants britanniques: plus l'origine sociale de l'étudiant est élevée, moins il a de chance d'être "très anxieux"; plus, à l'inverse, son origine sociale est faible, plus il tend à être très anxieux dans la classe de langue seconde (cf. Tableau E.6).

TABLEAU E.6

Niveau d'anxiété des assistants britanniques selon l'occupation du père (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Strate faible	42,9	47,6	9,5	21
Strate moyenne	28,6	57,1	14,3	14
Strate élevée	13,3	33,3	53,3	15
N Total	**15**	**23**	**12**	**50**

$X^2 = 11.23$ p: .0241

On observe également un lien entre le niveau d'anxiété vécu par l'étudiant dans la salle de cours et le niveau de scolarité du père: plus le père de l'étudiant est scolarisé, moins il est anxieux; moins le père de l'étudiant est scolarisé, plus il est anxieux. Il faut toutefois noter que la majorité des étudiants ont un niveau d'anxiété moyen, quelque soit le niveau de scolarité de leur père.

TABLEAU E.7

Niveau d'anxiété des étudiants selon le niveau de scolarité du père (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Primaire ou secondaire non complété	30,8	55,4	13,8	65
Secondaire complété	23,5	55,9	20,6	34
Post-secondaire	12,5	53,4	34,1	88
N Total	**39**	**102**	**46**	**187**

Si on fait intervenir la variable "niveau scolaire" dans la relation entre le niveau de scolarité de l'étudiant et la scolarité du père, la relation initiale ne change pas sensiblement, si ce n'est que les écarts sont un peu plus élevés chez les étudiants universitaires (cf. Tableau E.9) que chez les étudiants du secondaire (cf. Tableau E.8). Toutefois, chez les étudiants universitaires, la relation n'est pas significative.

TABLEAU E.8

Niveau d'anxiété des étudiants de niveau secondaire selon le niveau de scolarité du père (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Primaire ou secondaire non complété	30,4	58,7	10,9	46
Secondaire complété	25,0	57,1	17,9	28
Post-secondaire	13,2	53,9	32,9	76
N Total	**31**	**84**	**35**	**150**

$X^2 = 10.98$ p: 0.0268

TABLEAU E.9

Niveau d'anxiété des étudiants de nvieau universitaire selon le niveau de scolarité du père (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Primaire ou secondaire non complété	31,6	47,4	21,1	19
Secondaire complété	16,7	50,0	33,3	6
Post-secondaire	8,3	50,0	41,7	12
N Total	**8**	**18**	**11**	**37**

$X^2 = 3.01$ p: 0.55

Par contre, si on fait intervenir la variable "langue du questionnaire" dans cette même rela - tion, on constate que la relation entre le niveau de scolarité du père et le niveau d'anxiété augmente chez les francophones (cf. Tableau E.10), tend à disparaître chez les anglophones (cf. Tableau E.11).

TABLEAU E.10

Niveau d'anxiété des étudiants francophones selon le niveau de scolarité du père (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Primaire ou secondaire non complété	39,0	48,8	12,2	41
Secondaire complété	25,0	62,5	12,5	16
Post-secondaire	6,7	56,7	36,7	30
N Total	**22**	**47**	**18**	**87**

$X^2 = 13.28$ p: 0.01

TABLEAU E.11

Niveau d'anxiété des étudiants anglophones selon le niveau de scolarité du père (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Primaire ou secondaire non complété	16,7	66,7	16,7	24
Secondaire complété	22,2	50,0	27,8	18
Post-secondaire	15,5	51,7	32,8	58
N Total	**17**	**55**	**28**	**100**

$X^2 = 2.72$ p: 0.6049

Par ailleurs, la scolarité de la mère (cf. Tableau E.12) semble influencer le niveau d'anxiété des étudiants vis-à-vis des cours de langue seconde plus que la scolarité du père (cf. Tableau E.7).

TABLEAU E.12

Niveau d'anxiété des étudiants selon la scolarité de la mère (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Primaire ou secondaire non complété	37,7	47,5	14,8	61
Secondaire complété	20,0	50,0	30,0	50
Post-secondaire	9,8	62,2	28,0	82
N Total	**41**	**105**	**47**	**193**

X^2 = 17.95 p: 0.0013

Les cours de langue seconde seraient ainsi générateurs d'un plus haut degré d'anxiété au fur et à mesure que le nombre d'années de scolarité de la mère décroît. Et cette tendance est surtout vraie pour les étudiants de niveau secondaire (cf. Tableau E.13).

TABLEAU E.13

Niveau d'anxiété des étudiants du secondaire selon le niveau de scolarité de la mère (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Primaire ou secondaire non complété	37,5	52,1	10,4	48
Secondaire complété	20,5	48,7	30,8	39
Post-secondaire	10,0	69,9	27,1	70
N Total	**33**	**88**	**36**	**157**

X^2 = 16.20 p: 0.0028

La relation entre la scolarité de la mère et le niveau d'anxiété dans la classe est moins claire lorsque l'on fait intervenir la variable "langue du questionnaire". Chez les francophones (cf. Tableau E.14) comme chez les anglophones (cf. Tableau E.15), moins la mère de l'étudiant est scolarisée, plus ce dernier est très anxieux. Par contre, si chez les anglophones, ce sont les étudiants dont la mère a fait des études post-secondaires qui sont les moins anxieux (32,2%) chez les francophones, c'est le cas des étudiants dont les mères n'ont pas dépassé le niveau des études secondaires qui ont un tel comportement (41,7%). Par ailleurs, la province d'origine n'a aucun effet sur la relation entre la scolarité de la mère et le niveau d'anxiété dans la classe.

TABLEAU E.14

Niveau d'anxiété des francophones selon la scolarité de la mère (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Primaire ou secondaire non complété	37,2	51,2	11,6	43
Secondaire complété	16,7	41,7	41,7	24
Post-secondaire	13,0	69,6	17,4	23
N Total	**23**	**48**	**19**	**90**

$X^2 = 13.00$ p: 0.0112

TABLEAU E.15

Niveau d'anxiété des anglophones selon la scolarité de la mère (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Primaire ou secondaire non complété	38,9	38,9	22,2	18
Secondaire complété	23,1	57,7	19,2	26
Post-secondaire	8,5	59,3	32,2	59
N Total	**18**	**57**	**28**	**103**

X^2 = 10.31 p: 0.0354

Le sexe est une autre variable où on observe des différences au niveau du degré d'anxiété induite par les cours de langue seconde, mais uniquement chez les individus ayant choisi de répondre au questionnaire en français: les filles de langue française sont plus "très anxieuses" dans la classe que ne le sont les garçons du même groupe linguistique (cf. Tableau E.16). A l'autre extrémité de l'échelle d'attitude toutefois (les "peu anxieux"), garçons et filles ont des comportements à peu près identiques.

TABLEAU E.16

Niveau d'anxiété des étudiants francophones selon le sexe

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Garçons	13,5	70,3	16,2	37
Filles	35,6	42,4	22,0	59
N Total	**26**	**51**	**19**	**96**

X^2 = 7.81 p: 0.0201

La considération de variables contrôles supplémentaires fait ressortir une différence entre les étudiants anglophones (langue du questionnaire) du niveau secondaire quant au degré d'anxiété en classe selon la province d'origine. Les québécois anglophones semblent en effet plus anxieux dans la classe que leurs camarades ontariens et ceux de la Colombie-Britannique, alors qu'entre ces derniers, il existe très peu d'écart. Il faut dire toutefois qu'ils sont aussi très peu nombreux (cf. Tableau E.17).

TABLEAU E.17

Niveau d'anxiété des étudiants anglophones du milieu secondaire selon la province d'origine

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Québec	50,0	50,0	-	12
Ontario	2,4	73,2	24,4	41
Colombie-Britannique	5,6	66,7	27,8	36
N Total	**9**	**60**	**20**	**89**

$X^2 = 25.97$ p: .000

Chez les étudiants du niveau secondaire au Québec il semble que les anglophones soient anxieux dans la classe à un degré plus élevé que les étudiants francophones. Là encore, toutefois, le faible nombre d'individus par classe ne nous permet pas d'en tirer des conclusions nettes.

TABLEAU E.18

Degré d'anxiété des étudiants québécois du niveau secondaire selon la langue (du questionnaire)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Français	11,5	76,9	11,5	26
Anglais	50,0	50,0	-	12
N Total	**9**	**26**	**3**	**38**

X^2 = 7.38 p: .0249

En ce qui concerne le degré d'anxiété éprouvé en classe, il semble qu'au Québec les étudiants anglophones de niveau universitaire soient moins anxieux que leurs cadets du niveau secondaire.

TABLEAU E.19

Niveau d'anxiété des étudiants anglophones du Québec selon le niveau scolaire (%)

	Très anxieux	*Anxieux*	*Peu anxieux*	*N Total*
Secondaire	50,0	50,0	-	12
Universitaire	4,5	54,5	40,9	22
N Total	**7**	**18**	**9**	**34**

X^2 = 12.73 p: .0017

3.2 L'échelle apprentissage

Cette échelle constituée de 10 questions visait à mesurer l'attitude des étudiants en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue seconde.

Il semble que la langue dans laquelle l'étudiant ait choisi de répondre au questionnaire soit liée à son attitude face à l'apprentissage de la langue seconde. On observe, en effet, que les répondants en langue française sont plus positifs que les répondants en langue anglaise (cf. Tableau E.20).

TABLEAU E.20

Attitude face à l'apprentissage de la langue seconde selon la langue du questionnaire (%)

	Positif	*Neutre*	*Négatif*	*N Total*
Français	34,4	52,7	12,9	93
Anglais	23,1	44,4	32,4	108
Total	**57**	**97**	**47**	**201**

$X^2 = 11.07$ p: .004

A noter que la variable langue maternelle étant comme on pouvait s'y attendre, très reliée à la langue du questionnaire choisi par l'étudiant nous constatons également une relation entre l'attitude en - vers l'apprentissage de la langue seconde et la langue maternelle de l'étudiant. Les anglophones et ceux dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais ont une attitude à peu près semblable i.e. plus négative que les francophones (cf. Tableau E.21).

TABLEAU E.21

Attitude face à l'apprentissage de la langue seconde selon la langue maternelle (%)

	Positif	*Neutre*	*Négatif*	*N Total*
Français	35,6	51,1	13,3	90
Anglais	21,4	46,4	32,1	84
Autre	23,1	46,2	30,8	26
Total	**56**	**97**	**47**	**200**

$X^2 = 10.80$ p: .0289

Cette relation se maintient lorsque l'on ne considère que les étudiants du niveau secondaire.

TABLEAU E.22

Attitude des étudiants du niveau secondaire face à l'apprentissage de la langue seconde selon la langue maternelle (%)

	Positif	*Neutre*	*Négatif*	*N Total*
Français	36,8	48,7	14,5	76
Anglais	21,4	44,3	34,3	70
Autre	21,1	42,1	36,8	19
Total	**47**	**76**	**42**	**165**

$X^2 = 10.39$ p: .0343

Lorsque les étudiants de la province de Québec sont concernés, la différence significative observée entre francophones et anglophones s'accentue légèrement alors que les anglophones sont un plus négatifs, les francophones un peu moins.

TABLEAU E.23

Attitude des étudiants du Québec face à l'apprentissage de la langue seconde selon la langue maternelle (%)

	Positif	*Neutre*	*Négatif*	*N Total*
Français	36,1	58,3	5,6	36
Anglais	16,7	41,7	41,7	24
Autre	18,2	63,6	18,2	11
Total	**19**	**38**	**14**	**71**

$X^2 = 12.93$ p: .0116

Les étudiants dont la mère est d'origine française semblent également plus positifs que les autres (cf. Tableau E.24), quoique la relation ne soit pas très significative statistiquement.

TABLEAU E.24

Attitude des étudiants face à l'apprentissage de la langue seconde selon l'origine ethnique de la mère (%)

	Positif	*Neutre*	*Négatif*	*N Total*
Français	37,1	48,3	14,6	89
Anglais	22,6	47,2	30,2	53
Autre	21,4	48,2	30,4	56
Total	**57**	**95**	**46**	**198**

$X^2 = 9.06$ p: .0596

Nous notons de plus qu'au niveau secondaire, cette différence persiste en ce qui concerne les étudiants dont la mère est d'origine autre que française ou anglaise.

De plus, une légère différence apparaît entre les étudiants dont la mère est anglaise et les étudiants dont la mère est d'origine autre que française ou anglaise, les derniers étant un peu plus négatifs que les premiers (cf. Tableau E.25). Les différences ne sont toutefois pas très fortes statistiquement.

TABLEAU E.25

Attitude des étudiants du niveau secondaire face à l'apprentissage de la langue seconde selon l'origine ethnique de la mère (%)

	Positif	*Neutre*	*Négatif*	*N Total*
Français	38,7	45,3	16,0	75
Anglais	23,4	46,8	29,8	47
Autre	19,5	43,9	36,6	41
Total	**48**	**74**	**41**	**163**

$X^2 = 9.19$ p: .0565

3.3 Échelle "motivation" (niveau d'instrumentalité)

Ce groupe de 4 items vise à déterminer le niveau d'instrumentalité associé par les étudiants à l'apprentissage de la langue seconde ou, en termes plus concrets, le degré de motivation des étudiants à apprendre une langue seconde.

Chez les étudiants de niveau secondaire nous notons des variations du degré de motivation selon la langue maternelle. Les allophones semblent plus motivés que les francophones à apprendre une langue seconde et ces derniers le seraient davantage que les anglophones. Il s'agit là de différences que l'on ne retrouve pas chez les étudiants de niveau universitaire.

TABLEAU E.26

Niveau d'instrumentalité associé par les étudiants du niveau secondaire à l'apprentissage de la langue seconde selon la langue maternelle (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Français	24,0	60,0	16,0	75
Anglais	11,6	62,3	26,1	69
Autre	38,1	52,4	9,5	21
Total	**34**	**99**	**32**	**165**

$X^2 = 9.62$ p: .0474

Il semble que les étudiants du secondaire dont la mère n'est d'origine ni française ni anglaise accordent un degré d'instrumentalité plus élevé à la connaissance de la seconde langue étudiée. Ceux dont la mère est d'origine française ont un degré de motivation moindre que les précédents mais tout de même assez élevé. Par contre, les fils et filles de mères anglaises se démarquent nettement des deux autres groupes et se particularisent par un niveau moyen et même faible (pour 28% d'entre eux) de motivation à apprendre une langue seconde. Une fois de plus, ces inégalités ne se manifestent pas au niveau universitaire.

TABLEAU E.27

Niveau d'instrumentalité associé par les étudiants du niveau secondaire à l'apprentissage de la langue seconde selon l'origine ethnique de la mère (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Français	23,0	59,5	17,6	74
Anglais	4,3	67,4	28,3	46
Autre	33,3	50,0	16,7	42
Total	**33**	**96**	**33**	**162**

$X^2 = 12.60$ p: .0134

Il semble exister une différence entre les étudiants ayant répondu au questionnaire en anglais quant au niveau d'instrumentalité associé à l'apprentissage de la langue seconde selon l'origine ethnique de la mère. Les étudiants dont la mère est d'une autre origine ethnique que française ou anglaise associent un niveau d'instrumentalité beaucoup plus élevé à l'apprentissage de l'anglais que ne le font les étudiants anglophones[6] (cf. Tableau E.28).

6 Trop peu d'étudiants francophones ont répondu au questionnaire anglais pour que l'on puisse en tenir compte dans l'analyse.

TABLEAU E.28

Niveau d'instrumentalité associé à l'apprentissage de la langue seconde par les étudiants "anglophones" selon l'origine ethnique de la mère (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Français	33,3	66,7	-	6
Anglais	6,0	66,0	28,0	50
Autre	28,0	52,0	20,0	50
N Total	**19**	**63**	**24**	**106**

$X^2 = 10.62$ p: .0312

Chez les étudiants québécois de langue française c'est à l'égard du niveau d'instrumentalité associé à l'apprentissage de la langue anglaise qu'il y a divergence d'attitude entre les étudiants du secondaire et du niveau universitaire, les premiers accordant beaucoup plus d'utilité à la connaissance de l'anglais que les seconds (cf. Tableau E.29).

TABLEAU E.29

Niveau d'instrumentalité associé à l'apprentissage de la langue seconde par les étudiants québécois de langue française selon le niveau scolaire (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Secondaire	36,0	56,0	8,0	25
Universitaire	6,7	46,7	46,7	15
N Total	**10**	**21**	**9**	**40**

$X^2 = 9.61$ p: .0082

3.4 Échelle intégration

Cette échelle mesure, à l'aide de 5 items, à quel degré les étudiants questionnés croient que l'apprentissage qu'ils font d'une langue seconde leur permettra de s'intégrer à la communauté linguistique concernée.

L'intégration, telle que mesurée par cette échelle est considérée, semble-t-il, par les francophones plus que par les anglophones, comme une retombée importante de l'apprentissage de la langue seconde (cf. Tableau E.30).

TABLEAU E.30

Niveau d'intégration associé à la connaissance de la langue seconde selon la langue du questionnaire (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Français	38,6	47,9	13,8	94
Anglais	19,6	46,7	33,6	107
Total	**57**	**95**	**49**	**201**

$X^2 = 14.23$ p: .0008

Ces différences observées au niveau de la langue du questionnaire persistent lorsque l'on considère la langue maternelle. Il nous est cependant ici possible d'observer que les allophones ont une attitude se rapprochant davantage de celle des anglophones que de celle des francophones concernant la facilitation de l'intégration au milieu étranger (cf. Tableau E.31).

TABLEAU E.31

Niveau d'intégration associé à la connaissance de la langue seconde selon la langue maternelle (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Français	38,2	47,2	14,6	89
Anglais	19,5	48,8	31,7	82
Autre	20,7	44,8	34,5	29
Total	**56**	**95**	**49**	**200**

$X^2 = 12.52$ p: .0139

Une différence apparaît toutefois entre allophones et anglophones lorsque l'on concentre notre attention sur les étudiants de niveau secondaire uniquement. On note alors que les allophones occupent une position mitoyenne entre les francophones et les anglophones face à l'attitude investiguée (cf. Tableau E.32).

TABLEAU E.32

Niveau d'intégration associé, par les étudiants du niveau secondaire, à la connaissance de la langue seconde selon la langue maternelle (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Français	42,7	46,7	10,6	75
Anglais	13,2	52,9	33,8	68
Autre	23,8	47,6	28,6	21
Total	**46**	**81**	**37**	**164**

$X^2 = 20.33$ p: .0004

Des différences d'attitude sont également perceptibles entre les étudiants selon l'origine ethnique du père et celle de la mère. On peut vérifier, qu'en effet, les étudiants dont la mère ou le père est d'origine francophone ont tendance à croire que la connaissance de la langue seconde (sans doute l'anglais pour une majorité d'entre eux) leur permettra de s'intégrer beaucoup plus facilement à un milieu anglophone. Cette impression est semble-t-il moins présente chez ceux dont le père ou la mère sont d'origine autre que francophone.

TABLEAU E.33

Niveau d'intégration associé à la connaissance de la langue seconde selon l'origine ethnique du père (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Français	36,4	48,9	14,3	88
Anglais	20,8	47,9	31,3	48
Autre	21,9	45,3	32,8	64
Total	**56**	**95**	**49**	**200**

$X^2 = 10.13$ p: .0382

TABLEAU E.34

Niveau d'intégration associé à la connaissance de la langue seconde selon l'origine ethnique de la mère (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Français	36,4	48,9	14,8	88
Anglais	27,5	41,2	31,4	51
Autre	17,2	50,0	32,8	58
Total	**56**	**93**	**48**	**197**

$X^2 = 11.09$ p: .0256

L'interprétation effectuée précédemment demeure appropriée lorsque l'on prend en considé - ration l'origine ethnique du père ou de la mère des étudiants de niveau secondaire seulement.

TABLEAU E.35

Niveau d'intégration associé, par les étudiants du niveau secondaire, à la connaissance de la langue seconde, selon l'origine ethnique du père (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Français	40,5	48,6	10,8	74
Anglais	15,9	50,0	34,1	44
Autre	19,6	50,0	30,4	46
Total	**46**	**81**	**37**	**164**

$X^2 = 16.01$ p: .003

TABLEAU E.36

Niveau d'intégration associé par les étudiants de niveau secondaire, à la connaissance de la langue seconde, selon l'origine ethnique de la mère (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Français	40,5	48,6	10,8	74
Anglais	22,2	44,4	33,3	45
Autre	14,3	54,8	31,0	42
Total	**46**	**79**	**36**	**161**

$X^2 = 16.05$ p: .003

Les étudiants de niveau secondaire des différentes provinces et ceux ayant bénéficiés de la présence d'un moniteur d'origine britannique se distinguent de par leur attitude. Les plus positifs sont les étudiants assistés d'un moniteur britannique suivis des étudiants québécois puis des ontariens. Ceux qui

semblent les moins convaincus des effets positifs, en terme d'intégration, de l'apprentissage du français sont les étudiants de la Colombie-Britannique. Les différences sont toutefois statistiquement faibles.

TABLEAU E.37

Niveau d'intégration associé, par les étudiants du secondaire, à la connaissance de la langue seconde selon la province d'origine (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Québec	31,4	51,4	17,1	35
Ontario	22,7	52,3	25,0	44
Colombie-Britannique	16,2	45,9	37,8	37
Assistants	40,8	46,9	12,2	49
Total	**47**	**81**	**37**	**165**

$X^2 = 12.19$ p: .0579

Finalement, chez les étudiants québécois du niveau secondaire, les francophones ont, plus que les anglophones, tendance à croire que l'apprentissage de la langue seconde leur permettra de s'intégrer plus facilement au milieu étranger.

TABLEAU E.38

Niveau d'intégration associé, par les étudiants du secondaire au Québec, à la connaissance de la langue seconde selon la langue (du questionnaire) (%)

	Élevé	*Moyen*	*Faible*	*N Total*
Français	44,0	52,0	4,0	25
Anglais	0,0	80,0	20,0	10
N Total	**11**	**21**	**3**	**35**

$X^2 = 7.46$ p: .0239

ANNEXE F

ANALYSE DE CONTENU: IDÉES ET ACTIVITÉS

Manuel destiné aux moniteurs de langue[1]

La totalité du matériel a été analysée, à l'exception de la partie "Introduction". Soulignons que seules les suggestions formelles d'exemples présentés aux élèves ont été analysées; il faut comprendre par ceci que les réponses hypothétiques des élèves n'ont pas été calculées, mais que les mises en situations, les exemples précis suggérés aux moniteurs ont fait l'objet de notre attention.

Le matériel présente un générique masculin, mais propose une note expliquant la "neutralité" du masculin en début de lecture.

Le présent rapport ne propose qu'une idée fidèle du manuel, sans suggestion de corrections. Le tableau F.1 donne une liste des activités rémunérées, le total de celles-ci et leur nombre de présentation avec le numéro des pages correspondantes. Dans le tableau F.2, vous trouverez un portrait général des activités générales, puis nos commentaires.

Les illustrations

Les illustrations sont peu nombreuses, et donc pas significatives en regard de l'ensemble du matériel.

Nous avons quand même procédé à l'analyse des illustrations, et ce dans le seul but d'une éventuelle correction lors d'une prochaine édition.

---

1 Muriel G. McCuaig, "Idées et activités, Manuel destiné aux moniteurs de langue", Conseil des Ministres de l'Éducation, Canada, Toronto, 1984. Ce livre est distribué aux moniteurs dans le but de les aider dans leur tâche quotidienne.

Les illustrations comportant des personnages proposent 39 personnages, dont 33 sont sexués. Parmi ceux-ci, 11 sont féminins (33%) et 22 sont masculins (67%). Les personnages associés aux différentes minorités représentent 15% de l'ensemble des personnages.

Les personnages féminins ont des rôles très peu actifs en général, c'est-à-dire des rôles plu - tôt accessoires (voir par exemple aux pages 62, 277, 316, etc.). Ou alors, on les présente dans des rôles tra - ditionnels, des rôles associés aux tâches ménagères (voir à ce sujet les pages 191, 302, 315, 320, etc.).

Les personnages masculins ont, en général, des rôles actifs, et font l'action (voir aux pages 62, 191, 276, etc.). Cette énergie se manifeste plus clairement dans les activités rémunérées, que seuls des personnages masculins occupent (voir aux pages 59, 64, 67 et 191). En effet, le matériel propose 6 activités rémunérées différentes, toutes assumées par des personnages masculins.

Les textes restreints

Les textes restreints sont très nombreux, et donc significatifs en regard de l'ensemble du matériel. Rappelons que seuls les exemples précis suggérés aux moniteurs ont été calculés (à ce sujet, pour bien s'entendre, comparer les pages 184 où l'exemple est précis et 213, où on présume d'un nom d'élève, ou la page 170 où on présume de la réponse de l'élève.

Les textes restreints présentent 254 personnages sexués, dont 75 sont féminins (30%) et 179 sont masculins (70%).

D'une part, les activités générales attribuées aux personnages démontrent un déséquilibre qualitatif sérieux. Les rôles attribués aux personnages féminins sont très souvent associés aux tâches tradi - tionnelles effectuées par les femmes. Quant aux personnages masculins, ils ont des rôles davantage actifs, et sont présentés dans des situations variées.

Un déséquilibre sérieux est constaté dans le domaine des activités rémunérées. Le tableau F.1 se passe de commentaires.

Les relations adultes-enfants sont pour la plupart entre personnes du même sexe.

Le déséquilibre qualitatif est des plus sérieux, et s'ajoute au déséquilibre quantitatif, et ce tant dans les activités générales que rémunérées. Il est de plus nécessaire que le mot "Indien", aux pages 156 et 276 et suivantes, soit corrigé.

Conclusion

Dans sa forme actuelle, ce matériel présente des exemples et des mises en situation qui risquent fort de transmettre des stéréotypes discriminatoires. Acceptons que les moniteurs de langue soient porteurs de notre culture (voir page 371), mais pas des stéréotypes et de la discrimination qui s'y trouvent.

P.S.: Ce matériel est conforme au S.I.

TABLEAU F.1
Les activités rémunérées

Féminins

Nombre	Titre	Pages
1	monitrice	p. 14
1	vendeuse	p. 42
1	bureau	p. 45
2	secrétaire	p. 45
1	enseignante	p. 48
1	caissière	p. 48
5	serveuse	pp. 51, 167, 180, 222, 327
1	chanteuse	p. 222
1	fille de salle	p. 222
1	femme de chambre	p. 222

15 personnages féminins se partagent 10 activités rémunérées différentes

Masculins

Nombre	Titres	Pages
1	moniteur	p. 13
8	enseignant	pp. 16, 33, 42, 47, 49
4	directeur	pp. 16, 42, 255
1	fleuriste	p. 17
2	travail	pp. 19, 24
2	fermier	p. 21
5	patron	pp. 23, 34, 45, 47, 78
1	bureau	p. 22
1	chef d'entreprise	p. 22
1	détective	p. 26

Masculins (suite)

1	homme d'affaire	p. 27
1	douanier	p. 27
5	policier	pp. 32, 42, 49
3	vendeur	pp. 35, 47, 48
1	médecin	p. 39
4	serveur	pp. 42, 47, 64, 222
4	gérant	pp. 43, 49, 51
1	directeur de programmation	p. 45
1	millionnaire	p. 48
1	haut fonctionnaire	p. 49
2	coiffeur	pp. 50, 202
1	porteur	p. 50
1	agent de voyage	p. 50
1	douanier	p. 76
1	travail pâtisserie	p. 96
1	poissonnier	p. 141
1	facteur	p. 167
1	mécanicien	p. 167
1	charpentier	p. 167
2	cuisinier	pp. 167, 222
1	chauffeur d'autobus	p. 167
1	pompier	p. 180
1	épicier	p. 184
1	inspecteur	p. 221
1	barman	p. 222
1	homme de chambre	p. 222
1	garçons de salle	p. 222
1	plongeur	p. 222
1	préposé aux billets	p. 329

69 personnages masculins se partagent 39 activités rémunérées différentes

TABLEAU F.2
Les activités générales

Féminins	*Masculins*
épouse compréhensive, p. 23	se présente, p. 15
citée seulement, p. 27	est fatigué de travailler, p. 19
achète gâteau, p. 29	pêche, pp. 24, 25, 53
va au cinéma, p. 29	père-colère, p. 31, 194
achète blouse, p. 31	voisins, pp. 32, 33
dans l'autobus, p. 32	invite fille, p. 42
amie, pp. 33, 34, 42, 49, 50, 51	voyage, p. 42
cliente très chiante, p. 35	a l'auto, p. 42
mère rassurante, p. 46	malade, p. 53
mère et repas, p. 47	astucieux, p. 62
élève a mauvaise note, p. 49	client, p. 64
mère inquiète, p. 49	vend, p. 78
épouse trie vêtement du mari, p. 48	achète maison, p. 84
se laisse prendre en charge, p. 62	court vite, p. 94
"vieille", c'est tout, p. 76	têtu, p. 94
mère qui réveille l'enfant, p. 84	achète loterie et gagne, p. 131
regarde, p. 141	le plus populaire, p. 255
porte une robe verte, p. 174	achète un chien, p. 292
mange, p. 184	
cuisine, vaisselle, p. 189	
sort avec lui, p. 255	
mère défend à son enfant de..., p. 292	

Commentaires de l'évaluateur

1°	p. 38	le texte encadré présente un cliché, un stéréotype très visible: celui de la femme qui ne sait pas ce qu'elle veut, qui arrive à exaspérer (avant dernière ligne) un homme visiblement très patient. Comme dialogue simple et plein d'humour, il est sûrement possible de faire mieux.
2°	p. 40	les "docteurs" n'ont pas été comptabilisés: nous les avons associés à la notion de générique.
3°	p. 42	les sujets de dialogue présentent et suggèrent de nombreux stéréotypes, où les rôles de pouvoir et les responsabilités sont assumés par des hommes. De plus, certaines situations prêtent à confusion: le garçon qui invite son amie à souper et qui oublie son porte-monnaie est un exemple parfait de subtilité: à la question "imaginez la conversation", on ne peut que répondre que l'amie va lui passer de l'argent, et que s'il voulait lui faire une gentillesse, c'est raté; les filles d'aujourd'hui sortent rarement sans avoir un peu d'argent.
4°	p. 47	la troisième situation est dangereuse, comme une lecture attentive vous le fera comprendre. Il semble bien que les femmes aient encore la responsabilité, et l'exclusivité de cette tâche qu'est la préparation des repas. Cette conception est, ou devrait être, mais elle est dépassée.
5°	p. 48	la cinquième situation est réussie si son but est de transmettre et de perpétuer l'image des femmes s'occupant des "petites choses du mari", et qui arrivent en plus à faire des erreurs aussi grossières que de donner un vêtement sans en parler au propriétaire, et sans en vider les poches. Alors non seulement les confine-t-on dans un rôle typé, mais on leur attribue une incompétence tout à fait insul - tante.
6°	p. 50	les quatrième, cinquième et septième situations proposées présentent des clichés, où une fois de plus, on confirme la présumée bêtise des femmes et surtout, leur dépendance maladive envers un homme.

7°	p. 56	l'avant-dernier exercice est dangereux, parce qu'il établit et confirme, par le choix des vêtements, l'identification de qualités personnelles à un vêtement. Que répondra-t-on quant on montrera un tablier? Peu probable que l'élève pense à un homme qui aime cuisiner...
8°	p. 80	il serait intéressant que l'on discute aussi du cas des garçons, dans la deuxième section de la page, et sur les mêmes thèmes. Les valeurs transmises par ces assertions sont délicates et devraient pouvoir faire l'objet d'une discussion "orientée" par les moniteurs, pour éviter que des élèves en convainquent d'autres de leurs prétentions, si toutefois celles-ci étaient sexistes.
9°	p. 90	nous recommandons que les métiers soient féminisés, au sens où ils devraient être présentés au féminin aussi.
10°	p. 99	le numéro "1" des "Instructions" devrait proposer des personnages féminins, sans toutefois mentionner Blanche-Neige, Cendrillon et les autres du même genre.
11°	p. 102 p. 103 p. 104	les marionnettes, au moins l'une des trois, devraient avoir un prénom féminin. Nous suggérons celle de la page 103.
12°	p. 136	les métiers proposés aux élèves auraient intérêt à être féminisés, et de façon non seulement valorisante pour les femmes, mais surtout dans un esprit d'avant-gardisme.
13°	p. 152	il apparaît évident que nous n'avons pas le sens de l'humour très élastique quand il s'agit de stéréotypes!
14°	p. 156 276 et ss	il est nécessaire que l'appellation "Indien" soit remplacée par "Amérindien".
15°	p. 157	le peu proposé relève, à notre avis, de la culture, mais est facilement transformable au féminin.

16°	p.167	il appert que l'on n'a pas voulu, pour tous les métiers masculins, répéter ou nommer les 4 membres de la famille. Cependant, il est bizarre que ce soit le seul métier féminin qui soit accompagné du conjoint... Soulignons que cette "catégorie familiale" est plutôt traditionnelle, et ne correspond plus à la majorité des familles actuelles.
17°	p. 174	très bel exemple de personnage accessoire.
18°	p. 210	le "no 21" constitue un effort en regard de l'ensemble du matériel.
19°	p. 245	l'encadré relève-t-il vraiment de la culture francophone??
20°	p. 255	la section "les faits" raconte une histoire vraisemblable, mais tout de même char - gée de plusieurs stéréotypes: le gars populaire et totalement désiré par toutes (on en trouve bien peu de nos jours), les filles qui se jalousent pour un gars (encore! sauront-elles un jour être adultes?), le souffre-douleur, l'amoureuse déchirée, etc.
21°	p. 257	la section "Déclaration/questions" comportent plusieurs notions délicates en regard des stéréotypes. Si la discussion est mal orientée, ces déclarations risquent fortement de transmettre des stéréotypes. Notons la 7e, une question, qui à notre avis est sans fondement et à toute fin pratique inutile: ce genre de question ne peut qu'apporter des réflexions plates, en ce sens que tout dépend de la personne.
22°	p. 273	les notes historiques, à moins d'être pertinentes au niveau pédagogique, devrait être retirées. Si cela est impossible, il serait préférable de retirer "morte vierge et martyre" et de remplacer par "morte en martyre"; à moins que le vocabulaire l'exige...
23°	p. 276 à 287	on donne l'impression, dans ce récit, que les Amérindiens ont été gagnés par des sucreries, ce qui s'avère peut-être vrai d'un point de vue historique, mais est tout à fait dévalorisant pour les Amérindiens.
24°	p. 325	qu'est-ce qu'on fait des pères qui ont peut-être influencés leurs filles célèbres? Y a-t-il des femmes célèbres?...

25° p. 331 il serait intéressant que les élèves féminines soient intégrées dans cette activité, qu'elles se sentent concernées.

Il est entendu, et démontré dans ce rapport, que ce manuel nécessite des corrections.

Aucune demande en ce sens nous a été faite; cependant, nous sommes à la disposition des personnes concernées pour préparer un projet de correction.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

28-1962
8788 - 1100